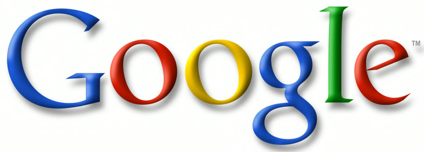
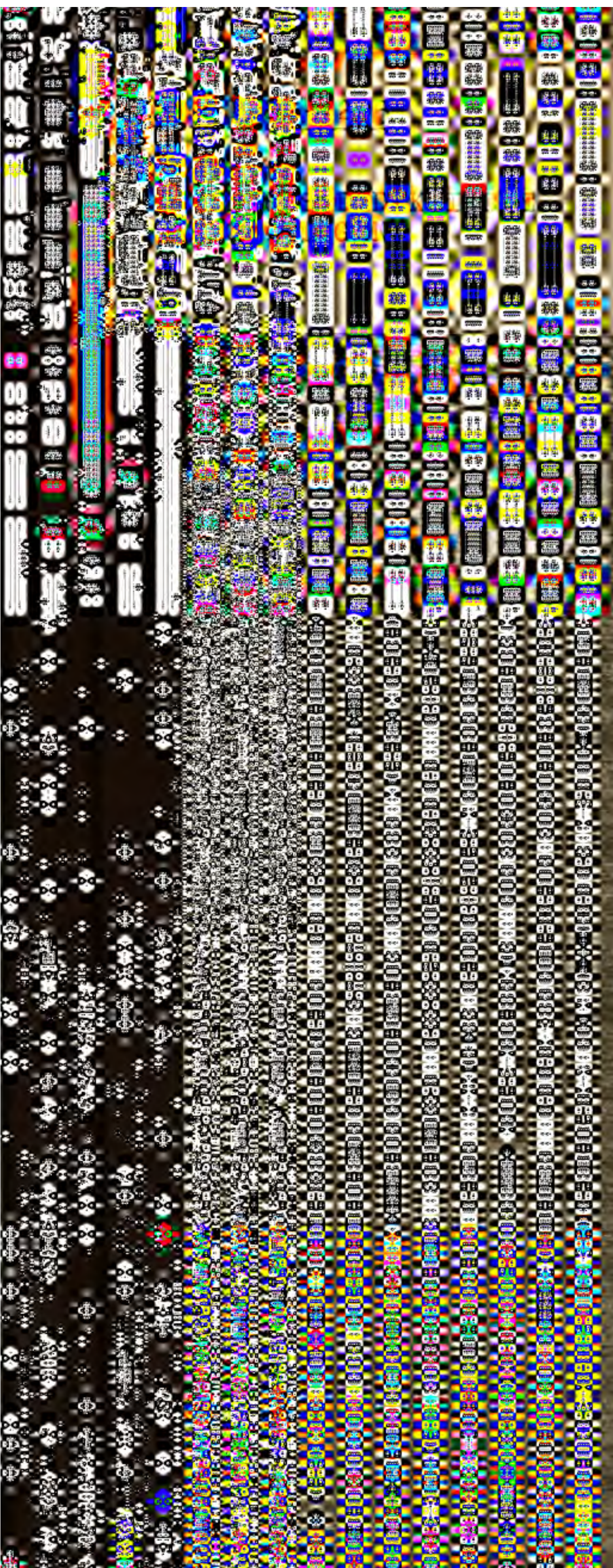
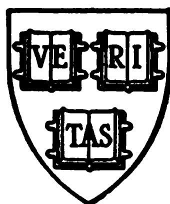
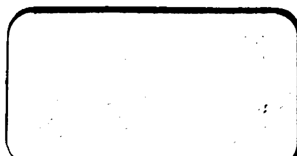

Google




VE
RI
TAS



HERBARTS DIDAKTISCHE ANSCHAUUNGEN

UND DIE

INTERPRETATIONEN DER KONZENTRATIONSIDEE.

INAUGURAL-DISSERTATION

ZUR

ERLANGUNG DER DOKTORWÜRDE

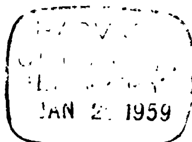
DER

PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT DER UNIVERSITÄT LEIPZIG

VORGELEGT VON

RUDOLF SCHUBERT
AUS WALDHEIM.

LEIPZIG.
DRUCK VON BRÜCKNER & NIEMANN.
1898.


JAN 2 1959

Litteratur.

Herbarts Pädagogische Schriften, herausgeg. v. Dr. Otto Willmann. 80.
Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 65.
— Allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. 84.
Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik. 78.
— Hauspädagogik. 55.
— Pädag. Bekenntnisse: Schule und Leben. 44. — Altes und Neues. 45. — Not der Schule. 47.
Dr. A. **Bliedner**, Stoy und das pädagogische Universitätsseminar. 86.
Strümpell, Psychologische Pädagogik. 80.
— System der Pädagogik Herbarts. 95.
Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 95 ff.
— Pädagogik im Grundriss. 93.
— Pickel u. Scheller, Die acht Schuljahre.
Jahrbücher des V. f. w. P. (Verein für wissenschaftliche Pädagogik.)
Lindner, Allgemeine Erziehungslehre. — Allgemeine Unterrichtslehre.
— Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. 84.
Otto Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 94.
— Pädagogische Vorträge. 86.
Dr. K. A. **Schmidt**, Encyklopädie der Pädagogik. Bd. I. 76. — S. 960, Concentration der Unterrichts; Verf.: Nagel. — S. 964, Concentration des Unterrichts in d. Volksschule; Verf.: Bock.
H. **Steinthal**, Abriss der Sprachwissenschaft. Bd. I. 71.
Hermann Kern, Grundriss der Pädagogik. 87.
— Konzentration des Unterrichts. — Programm der Realschule zu Mühlheim a. d. R. 63.
Dr. **Hermann Schiller**, Handbuch der prakt. Päd. f. höh. Lehranstalten, 86.
— Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymsasiallehrplans unter Voraussetzung der besteh. Lehrverfassung. 90.

Dr. E. v. Sallwürck, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. 87.
A. Gleichmann, Über Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts. 91.
Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. 73.
— Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht. 83.
— Der didaktische Materialismus. 86.
Kühner, Bemerkungen über Vereinfachung des Unterrichts in der Realschule. 45.
Frick und Richter, Lehrproben.
Schnell, Centralisation des allgemeinen Schulunterrichts. Berlin, 50.
— Der organische Unterricht. Berlin 56.
— Grundriss der Konzentration und Zentralisation. Langensalza, 60.
Lattmann, Über die Frage der Konzentration. Göttingen, 60.
A. Richter, Konzentration des Unterrichts, 65.
Dr. Josef Loos, Der österreichische Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration. 92.
Dr. M. Kármán, Beispiel eines rationellen Lehrplanes für Gymnasien. 90.
Spielmann, Konzentration des Unterrichts. 90.
Rothang, Konzentration des Unterrichts. Wien, Graeser.
Ihm, Konzentrationsidee und ihre Bedeutung für Obertertia des Gymnasiums. 89.
Just, Konzentration des Unterrichts. — Erziehungsschule. 80. Nr. 1 u. 2.
Dr. Reinecke, Konzentration des Unterrichts. — Pädagogische Studien, Jahrgang 82, Heft III.
Thrändorf, Konzentration und konzentrische Kreise. — Erziehungsschule 85. Heft II.
Dr. Maennel, Notwendigkeit der Konzentration. — Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. 86.
Ackermann, Über Konzentration. — »Pädag. Fragen, I. Reihe«.
M. Engel, Konzentration des Unterrichts. — Allgem. Deutsche Lehrerzeitung 84, Nr. 8 u. 9.
Simon, Concentrische Methode. — Pädagogisches Jahrbuch 90, Wien.

Wohl kein Begriff der Didaktik hat zu so lebhaften Controversen Anlass gegeben als der der „Konzentration des Unterrichts." So zahlreich sind die Abhandlungen hierüber, dass es unmöglich geworden ist, sein Schicksal bis in alle pädagogischen Tagesblätter zu verfolgen. Schon Prof. Stoy klagt in seiner Encyklopädie, dass sich die „pädagogische Oberflächlichkeit" desselben bemächtigt habe[1]), und Dörpfeld (der wackere Kämpe um eine gesunde Lehrplantheorie) findet es begreiflich, dass die extravaganten Verirrungen derer, die sich für das Konzentrieren ereiferten, dasselbe bei allen nüchternen Leuten gründlich in Misskredit brachten; er fügt als das Schlimmere, was das Stichwort „Konzentration" in Verruf bringen musste, noch an, dass „der legislatorische Niederschlag" der ehemaligen „Konzentrierungsbegeisterung" die Regulative, die vielgeschmähten, gewesen seien. Daraus entnimmt er die Forderung, man solle vorsichtig sein mit diesem Kardinalbegriff der Didaktik; er sei etwas reaktionär angeblasen; leicht könne ein diplomatisch handelnder Rückwärtsler in einer Zeit der Überbürdungsklage die Ziele der Schule wieder „konzentrierend erniedrigen." —[2]) Und noch durch einen Umstand kann der Gebrauch des Ausdruckes „Konzentration" einem verleidet werden, das ist seine Vieldeutigkeit, die ihren Grund in der Bildlichkeit des Ausdruckes hat und sich ausspricht in der unheimlichen Fülle von Attributen, welche man ihm zugesellt hat.

Trotz dieser Bedenken ist es doch nötig, dass die Didaktik auf den Konzentrationsgedanken immer und immer wieder zurückkommt, ist er doch hingestellt worden als der „Ausgangspunkt für die spezielle Methodik."[3])

Jene Epoche des vielgestaltigen Konzentrationsenthusiasmus, deren Kehrseiten von Stoy und Dörpfeld beleuchtet wurden, gehört der Vergangenheit an. Seit dem Auftreten Zillers, der seinen unerschütterlichen Glauben an die Folgerichtigkeit der ihm aus dem Studium der Herbartschen Pädagogik entwachsenen, eigenartigen

---

1) Encyklopädie, S. 70.
2) Dörpfeld, Zwei dringliche Reformen. S. 101.
3) Ziller, Allgemeine Pädagogik, S. 296.

Theorie auf seine Jünger zu übertragen wusste und dadurch eine bis heute dauernde, äusserst regsame Propagation für seine Ideen schuf, erscheint der Konzentrationsgedanke zumeist als Eigentum der Zillerschen Schule und tritt dort als Mittelglied der Trilogie „Kulturhistorische Stufen, Konzentrationsidee, Formale Stufen" auf. In dieser Dreiheit liegt das Spezificum, von dessen Anwendung die Verehrer Zillers eine gründliche Heilung der Schule erhoffen, das aber von den Gegnern als „sonderbare Idee[1])" angefeindet wird. Es musste sich daher in der Zeit nach Zillers Auftreten im Streite um die richtige Auffassung des Konzentrationsgedankens hauptsächlich darum handeln, ob die Zillersche Ausdeutung desselben zu billigen oder abzulehnen sei. Dabei wurde von Zillers Anhängern entweder stillschweigend angenommen oder durch einige allgemein gehaltene Zitate für bewiesen erachtet, dass die Ausführungen des Meisters eine direkte und gedeihliche Fortentwickelung der Pädagogik Herbarts, als dessen thätigster Nachfolger Ziller allgemein erschien, bedeuteten, während von den Gegnern — wiederum mit Berufung auf einige Stellen aus Herbarts Werken — dieselben Darbietungen als eine Abirrung vom rechten Wege des bedeutendsten Pädagogen unter den Philosophen hingestellt wurden. Eine Einzelstudie über das eigentliche Verhältnis der Herbartschen Anschauungen zu den Interpretationen, welche die Konzentrationsidee während des Streites pro und contra Ziller erfuhr, ist (allem Anschein nach) noch nicht geliefert worden, wenn auch hie und da ein Anlauf dazu unternommen ward.[2]) Diese Lücke teilweise auszufüllen, setzt sich die vorliegende Arbeit als Aufgabe.

Als Hauptschwierigkeit stellt sich diesem Unternehmen gegenüber, dass die Bezeichnung „Konzentration des Unterrichts" nicht in der Terminologie Herbarts zu finden ist und er sich auch nirgends zusammenhängend über die mit diesem Ausdruck späterhin verbundene Materie geäussert hat, sondern die Darlegungen hierüber aus allen seinen Werken zusammengetragen und mit einander in Einklang — soweit dies möglich — gebracht werden müssen. Dazu kommt, dass Herbart gar manches seinen Hörern und Lesern lediglich als „fermentum cognitionis" bot, also nicht als ein in seinem Denken abgeschlossenes Gesetz hinstellen wollte, sondern als eine Ansicht, bezüglich deren „die erfahrensten Pädagogen der Erfahrung zu bedürfen"[3]) schienen. Eine entschiedene Stellungnahme zu jeder Einzelfrage der Pädagogik lag Herbart fern, weil er trotz der frühzeitigen Erfassung der Grundprinzipien seiner Pädagogik, denen er durchs ganze Leben treu geblieben ist, und trotz der deduzierenden Anlage seiner pädagogischen

[1]) Wesendonck. [2]) Loos, Der Österr. Gymnasiallehrplan; 1892 — Barth, Der Begriff Konzentration; 1895.

[3]) I, 447. (Die römische Ziffer giebt den Band der Willmannschen Ausgabe von Herbarts Werken an, die arabische Ziffer die Seitenzahl).

Hauptwerke in bezug auf die Ansichten über die pädagogische Detailarbeit sich immer als ein Werdender fühlte; hier verfuhr er unter dem Einfluss der ihm entgegentretenden Thatsachen fortwährend korrigierend und ergänzend seinen eigenen Anschauungen gegenüber. — Aber auch hier klingen gewisse Grundtöne hindurch, welche ahnen lassen, wie sich Herbart zu den nach ihm entbrannten Meinungsstreitigkeiten gestellt haben würde, für welche Partei er eingetreten wäre. —

Der Gang des Vergleiches zwischen Herbarts Ansichten und den Ausführungen derjenigen, welche den Konzentrationsgedanken in irgend einer Gestalt entweder befürworteten oder bekämpften, wird nach alledem ein regressiver sein müssen. Darum seien zunächst — im ersten Teile dieser Arbeit — die Hauptformen, in denen sich die Konzentrationsidee darbietet, nach den Massgaben einer allgemeinen Didaktik zusammengestellt.

Im zweiten Teile sollen dann die Anschauungen Herbarts zusammengestellt und mit den Ausdeutungen der Konzentration verglichen werden.

Darnach wird sich folgende Reihenfolge ergeben:

1. Teil: Die Interpretationen der Konzentrationsidee.

2. Teil: Herbarts Anschauungen in ihrem Verhältniss zu den Interpretationen der Konzentrationsidee.

I. Konzentrationsprinzip und Lehrziel.

II. Konzentrationsprinzip und Lehrstoff.

III. Konzentrationsprinzip und Lehrplan.

IV. Konzentrationsprinzip und Lehrverfahren.

V. Zusammenfassung.

I. Die Interpretationen der Konzentrationsidee.

Man hat die Forderung, es sei möglichst zu konzentrieren, bezogen

a. auf die innere Ausgestaltung des Zöglings (Lehrziel),
b. auf Auswahl (Lehrstoff), Anordnung (Lehrplan) und Behandlung (Lehrverfahren) der Bildungsstoffe.

ad a. Setzt man den Konzentrationsgedanken in Beziehung zu den Forderungen, welche man an das Innenleben eines am Ende der Schulerziehung stehenden Zöglings stellt, berücksichtigt also die subjektive Seite der Frage, welche zugleich teleologischen Charakter trägt, so erscheint die Konzentrationsidee als das Verlangen, innerhalb des vielgesaltigen Geisteslebens die rechte Organisation zu schaffen, wie sie Steinthal[1]) trefflich charakterisiert: „Wahrhafte Vielseitigkeit einer Individualität fordert allemal Konzentration, d. h. sie fordert, dass einerseits zwar ausser der herrschenden Gruppe noch mehr, durch sich mächtige Gruppen bestehen, welche aber andererseits unter sich sowohl, als auch besonders mit der herrschenden Gruppe aufs mannigfaltigste verflochten sind. Aus dieser Verflechtung geht sowohl eine gesteigerte Macht für jede einzelne Gruppe hervor, als auch in jeder derselben sich gar leicht ein Bedürfnis erhebt, weil sie nicht nur für sich und durch sich selbst besteht, sondern auch für und durch die anderen.“ Man hat diese Form der Konzentrationsidee die psychologische Konzentration genannt.

Fügt man nun dem hinzu, dass dieses Zusammenstreben aller Lehrgegenstände „in dem gemeinsamen Gipfelpunkte religiös-sittlicher Ideen“ enden müsse,[2]) oder (auf christlich-germanische Verhältnisse besonders angewendet) dass die Sammlung aller Bewusstseinskräfte

---

[1]) Steinthal, Abriss der Sprachwissenschaft, Bd. 1; S. 251.

[2]) Loos, Der Oesterr. Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration, Seite 2.

zu erfolgen habe „um den Mittelpunkt des Bildes der Ideal-Persönlichkeit Christi“,[1]) wie sich dasselbe den hehrsten Geistern unserer Nation darstellt, — so hat man die Forderung herausgearbeitet, welche man mit dem Namen ethische Konzentration belegt hat.

Psychologische und ethische Konzentration, diese beiden teleologischen Variationen des Konzentrierungsprinzipes, richten ihr Augenmerk auf den Zögling, sind also subjektiver Natur.

ad b. Wendet man sich von diesen Ausdeutungen zu den methodischen Konsequenzen, zu welchen jene Zielbestimmungen führen, zieht also den Bildungsstoff mit in Betracht und berücksichtigt zugleich die im Laufe der Zeit sich wandelnde Empfänglichkeit des Schülers, so hat man dreierlei zu untersuchen:

Bildungsbedürfnis und Bildungsfähigkeit des Zöglings innerhalb der verschiedenen Entwicklungsepochen;
Auswahl und Eigenart der zu Gebote stehenden Bildungsstoffe;
Mittel und Wege, die Natur des Stoffes mit den in Schülernatur und Unterrichtsziel gegebenen Forderungen in Einklang zu bringen.

So haben sich die Erwägungen zu befassen

mit der jeweilig vorhandenen und der zu erstrebenden Ausgestaltung des Schülergeistes,
mit Auswahl und Gruppierung der Bildungsstoffe, sowie mit der durch ihre Struktur gebotene Progression derselben,
mit Nebeneinanderstellung, Verknüpfung und Verwebung der Unterrichtsmaterien.

Viele Vertreter von Konzentrationsbestrebungen richten in der That ihr Augenmerk auf die jeweilige Geistesbeschaffenheit des Zöglings und untersuchen, welche Partien des Seelenlebens bisher vernachlässigt, welche übernormal kultiviert worden sind, um dann durch Zuführung geeigneter Bildungsstoffe eine gewisse Gleichmässigkeit, — schliesslich ein Gleichgewicht herzustellen; ihnen handelt es sich nicht um die unterrichtliche Verwertung ganzer Lehrfächer, sondern um die durch das Bedürfnis gebotene Heranziehung einzelner Stoffe aus allen Gebieten. Es ist dieses Prinzip natürlich zunächst nur für die Einzelerziehung auszubeuten, die viel mehr mit gelegentlichen Belehrungen als mit einer regelmässigen Lektionsreihe zu rechnen hat; es kann jedoch auch für den Massenunterricht von Bedeutung werden, sobald man es ausdehnt von der Behandlung des Individuums auf die Behandlung einer auf gleicher Entwicklungsstufe stehenden Mehr-

---

[1]) Jahrbuch des V. f. w. P., Jhrgg. 95, S. 296 (Zillig).

heit von Zöglingen. Dann wird es sich vor allem handeln um eine präzise Charakteristik der einzelnen Phasen, welche eine Kindesseele zu durchlaufen hat, damit alsdann aus der Fülle der Bildungsmittel einmal homogene Bestandteile entnommen, und zum andern solche Materialien ausgewählt werden können, welche geeignet sind, eine gleichschwebende Empfänglichkeit und Regsamkeit für alle edlen Interessensphären menschlicher Bethätigung herzustellen. Man könnte wohl von einer kompensierenden Konzentration[1]) reden.

Dies ist die psychologische Seite der Frage nach Auswahl der Unterrichtsstoffe. Zieht man nun die Natur der Unterrichtsfächer in Betracht und erwägt, dass die Elemente derselben sich gegenseitig bedingen in ihrem Auftreten, dass also das Nacheinander derselben gar nicht allein von der Bedürfnisfrage seitens des Schülers abhängig ist, dass in und mit jeder Disziplin auch gewisse (immanente) Gesetze für ihr Eingreifen in den allgemeinen Bildungsgang gegeben sind, und dass jeder Zweig sein Recht auf Selbstbestimmung unbeirrt von den Forderungen der anderen geltend macht, so kann man wohl glauben, dass diese mannigfaltigen Anforderungen einen Ausgleich, ein harmonisches Zusammenwirken, ein vertrauliches Hand-in-Hand-gehen unmöglich machen. In der That haben viele die Hoffnung preisgegeben auf Lösung des gewaltigen Problems, welches die innige Wechselbeziehung, das genossenschaftliche Zusammenwirken aller Unterrichtsfächer für jede Unterrichtsstufe, ja für viel kleinere Unterrichtsabschnitte zu sichern und dennoch in jeder einzelnen Disziplin denjenigen Zusammenhang, ohne den ein begriffliches Erfassen der einzelnen Teile nicht möglich ist, zu wahren bestrebt ist.

Für sie wandelt sich der Wunsch nach Vereinheitlichung des Stoffes um in die Sehnsucht nach Stoffbeschränkung. Entweder soll innerhalb der einzelnen Lehrgebiete das Material energisch verringert werden — dies hat man homöopathische Konzentration genannt — oder es sollen gleich ganze Fächer in Wegfall kommen, — dann hat man von subtrahierender oder auch in Erinnerung an die wenig difficile Amputationsmanier des Dr. Eisenbart von chirurgischer Konzentration gesprochen. Gesellt sich zu der letzteren noch der Aberglaube an „das Gespenst der formalen Bildung“, nach welchem die an der Hand eines Lehrstoffes gewonnene geistige Kraft ohne

---

[1]) Das, was unter den Namen „kompensierende Konzentration“ zusammengefasst worden ist, betrifft die psychologische Seite der Lehrstofffrage; sie ist die Übertragung des Pestalozzischen Erziehungszieles — „harmonische Ausgestaltung aller Kräfte“ — auf kleine Unterrichtsepochen; — Stoy hat die damit bezeichneten Erwägungen als „Statik“ neben die Lehre von der „Konzentration“ gestellt; — Hermann Kern hat sie dem Abschnitt über Konzentration des Unterrichts eingeordnet.

weiteres in einem völlig heterogenen Gebiete sich mit elementarer Wucht durchsetzt, so entsteht ein Verfahren, für das die Verteidiger desselben den stolzen Namen „dynamische Konzentration“ in Anwendung gebracht haben.[1])

Dem Trachten nach Stoffverminderung, das nicht vereinbar ist mit den Forderungen der kompensierenden Konzentration, stellt sich das Streben anderer gegenüber, das darauf gerichtet ist, eine gewisse Vollständigkeit der Bildungsstoffe, eine relative Vollzähligkeit der Unterrichtsfächer herbeizuführen.

Freilich stehen nicht alle Disziplinen zum Ziele des erziehenden Unterrichts in gleich naher Beziehung, haben also — obwohl sie alle nötig sind — nicht eine gleich hervorragende Bedeutung für die durch die „psychologische und ethische Konzentration“ gebotene Ausgestaltung des Innenlebens. Bei einer Wertschätzung der einzelnen Disziplinen wird man mehrere Abteilungen oder — um mit Willmann zu reden — mehrere Zonen[2]) unterscheiden müssen, die sich schliesslich aber alle, wenn auch in verschiedener Entfernung, um den Kernpunkt des Unterrichtsbetriebes: „sittlich-religiöse Ausgestaltung“ lagern müssen. Es ist auch diese Form der Konzentration „ethisch“ genannt worden; da hier jedoch dieses Attribut bereits vergeben ist, scheint es angebracht, dieselbe „kristallisierende“ Konzentration zu benennen.

Die Schätzung der einzelnen Bildungsstoffe wird gewisse Fächer als gleichwertig hinstellen. Es sind ja endlos viele Versuche der Gruppierung der Disziplinen unternommen worden; überall finden sich die Stoffe aus den inhaltlich verwandten Wissenschaften zusammen. Aus diesem Umstande ist nun die Forderung abgeleitet worden, man möge die stofflich verwandten Gebiete zu Hauptgruppen vereinen, innerhalb deren ein lebhaftes In-, Mit- und Durcheinander der Einzel-

---

[1]) Der Ausdruck „homöopathische Konzentration“ ist für die Bestrebungen Mützels und Landfermanns (wiederholt ausgesprochen in der Mützelschen Zeitschrift, 1853—55) von der Kritik in Anwendung gebracht worden im Anschluss an die Bemerkung von Th. Waitz, der von „homöopathischen Dosen“, in denen der Stoff dargereicht werde, spricht. Des Letztgenannten Ansichten, die zuvor schon von Gotthold („Ideal des Gymnasiums“, — Königsberg, 48), Raspe (Güstrower Programm, — 52), Campe („Die einheitliche Richtung der Gymnasien“, — Greiffenberg, 53), Heiland („Über das Privatstudium und Lektüre, 54), Thiersch („Die Zurückführung des Gymnasialunterrichts zur Einfachheit“, — 57) und Suchier („Zu der von Thiersch angeregten Gymnasialfrage“, — 57) mit einer sich steigernden Entschiedenheit vertreten worden waren, fanden ihre satyrische Bezeichnung „chirurgische Konzentration“ durch Stoy, während A. Richter den zu Grunde liegenden Irrtum mit dem Namen „dynamische Konzentration“ treffen wollte (A. Richter, „Konzentration in der Volkschule“, — 65).

[2]) Didaktik, § 65.

fächer Platz greifen könne. Dies würde als konföderierende[1]) Konzentration zu bezeichnen sein.

Hier treten die Hauptgebiete der geistigen Welt als gleichberechtigte Faktoren auf. Leitet man aber aus der oben gekennzeichneten Wertschätzung der Unterrichtszweige die Forderung ab, dass die erziehlich bedeutsamen Fächer auch eine leitende Stellung im Lehrplan einzunehmen haben, dass von ihnen aus die peripherisch gelagerten Disziplinen für ihre Betrachtungen „Begrenzung, Motive, Gesichtspunkte und Gliederung“ diktiert erhalten müssen, so erhält man eine Ausdeutung des Konzentrationsgedankens, für welche die Bezeichnung „hegemonische Konzentration“ angebracht erscheint.

Geht man, von dem Verlangen nach einer dominierenden Stellung einzelner Lehrgebiete geleitet, noch einen Schritt weiter und lässt die andern Fächer zu „blossen Kommentaren“ jener herabsinken, so kann man wohl von einer gewaltsamen oder „tyrannisierenden Konzentration“ reden.[2])

Nun ist aber auch geraten worden, man solle, um das Collidieren der Fächer zu vermeiden, nur eine Disziplin zu einer Zeit durcharbeiten; es solle also das Neben- in ein Nacheinander verwandelt werden. So ist man zu dem Verfahren gekommen, welches den Titel „successive Konzentration“ erhielt.[3])

---

[1]) Der Titel „konföderierende Konzentration“ musste auch neu gebildet werden, da dieselbe Sache auch als „enzyklopädische Konzentration“ (Lindner) bezeichnet worden ist, dieser Name aber wiederum eine andere Sache zu kennzeichnen dienen musste (Barth verwendet ihn für das, was hier „disziplinierende Konzentration“ genannt ist; er wendet für die hier durch „konföderierende Konzentration“ bezeichnete Materie den Namen „gruppierende Konzentration“ an).

[2]) Der Hauptvertreter der „tyrannisierenden Konzentration“ ist Völter („Über Konzentration“, — im „Süddeutschen Volksboten“, — 1852), derjenige der „hegemonischen Konzentration“ Ziller („Grundlegung vom erziehenden Unterricht“, 1865, § 19: „Vielseitigkeit und Persönlichkeit“); beide Formen der Konzentration sind als „zentralisierende Konzentration“ zusammengefasst worden (Barth), doch ist der Unterschied zwischen beiden so bedeutend, dass eine Scheidung auch dem Namen nach nötig ist. Zillers Theorie, auch wenn sie von seinen Nachfolgern in falscher, misszudeutender Weise in die Praxis umgesetzt worden ist, weiss nichts von einer Knechtschaft der meisten Unterrichtszweige.

[3]) Stoy war es, der den Ausdruck „successive Konzentration“ erfand (Hauspädagogik, 1855, S. 57). Die damit getroffenen Anschauungen erhielten ihr einheitliches Gepräge erst durch Hauschild und durch den ungenannten Verfasser des Aufsatzes: „Bemerkungen zu den Unterrichtsplänen in den Realschulen“ (Leipziger Blätter für Pädagogik, — 1868), also nach dem Erscheinen der Stoyschen Hauspädagogik; Stoy wollte wohl die Art und Weise Fröbels (zwei Wochen klassischer, zwei Wochen fundamentaler Unterricht) und Klopps („Reform der Gymnasien in betreff des Sprachunterrichts“) treffen, obwohl er selbst — wie sich später zeigen wird — ähnliche Meinungen vertrat.

Andererseits ist der Vorschlag gemacht worden, man möge lieber von einer Gliederung des Unterrichtsstoffes überhaupt absehen und von einem Stoffe aus, dem Zuge der Anknüpfungsmöglichkeit folgend, nach allen Seiten weiterschreiten (Jacotot: Universalunterricht, 1818). Dieses Bestreben hat Stoy mit dem wenig ehrenvollen Namen „konfuse Konzentration" belegt.

Doch man ist nicht dabei stehen geblieben, den Konzentrationsgedanken zu beziehen auf die Gruppierung und Anordnung ganzer Unterrichtsfächer, sondern hat das Prinzip übertragen auf viel kleinere Zeitabschnitte. Man hat verlangt, dass während eines Schultages oder auch einer Schulwoche bei aller Beibehaltung der Gliederung nach Fächern, doch innerhalb der einzelnen Lektionen nur inhaltlich verwandte Stoffe zur Behandlung kommen möchten, sodass sich gleichsam ein „roter Faden" durch das Ganze zöge; man hat sich in neuerer Zeit eine tägliche oder wöchentliche Grundstimmung zur Aufgabe gemacht. Weil es sich hierbei um Zusammenfügung von Bestandteilen aus den verschiedensten Gebieten zu einem mosaikartigen, stimmungsvollen Gesamtbilde handelt, kann man wohl von einer „musivischen" Konzentration sprechen.[1]

Bis hierher ist das Konzentrationsprinzip betrachtet worden in seinen Beziehungen zum

Unterrichts- und Erziehungszweck, zu
Stoffauswahl und Stoffanordnung.

Vergleicht man die in jener Gruppe gestellten Forderungen mit den in dieser gespendeten Vorschlägen, so erkennt man, dass die rechte geistige Verfassung durch ein Bereitstellen des geeigneten Bildungsstoffes noch lange nicht garantiert ist; die einzelnen Materien können, ja sie werden auseinanderfallen, wenn nicht

zur objektiven Harmonisierung
die subjektive Verschmelzung

kommt. — Letztere ist Sache des Lehrverfahrens.

Da ist es denn wichtig, wenn man im Hinblick auf die Konzentrationsidee verlangt hat, man solle sich nicht mit dem Anhäufen von Einzelkenntnissen in den Köpfen der Schüler begnügen, die wohl als Dekoration im Examen dienen können, aber nimmermehr zu wirklicher Bildung verhelfen; wichtiger ist es, wenn man eine Herausarbeitung wertvoller Erkenntnisse durch vielfache Verknüpfung und Vergleichung des aufgespeicherten Gedächtnismateriales fordert; noch wichtiger ist es, wenn der Lehrer bei seinen Komplikationen

[1]) Die „musivische Konzentration" ist schon von Schnell („Zentralisation des Unterrichts", — 50) ersehnt worden; neuerdings ist Friedrich Polack („Lehrplan mit Pensenverteilung", — 88) warm für dieselbe eingetreten.

nicht innerhalb eines Faches stehen bleibt, sondern die Zöglinge immer „aus einer Scienz in die andere schauen“ heisst, um sie so durch Sammlung und Ordnung der Stoffe aus den verschiedensten Gebieten unter einheitliche Gesichtspunkte auf der Stufenleiter allgemeiner Wahrheiten zu immer höheren Sprossen emporklimmen zu lehren. Nicht bloss einmal heischte man endlich von den oberen Klassen höherer Lehranstalten, dass eine „Zusammenfassung und Verdichtung der intellektuellen Resultate des Unterrichts“ stattfinden möchte, — dass auch „die philosophischen Bildungselemente, die dem Lehrstoffe und der Methode der Fächer entnommen werden können, gleichsam systematisiert und solcherweise durch den Zusammenhang eingehender beleuchtet“ werden möchten.[1]) Dieses letzte Gebot bezeichnet den Gipfelpunkt zu dem die Arbeit nach Massgabe der vorhergenannten Forderungen emporführen kann.

Man kann vielleicht alle drei Bestrebungen — Herausarbeitung allgemeiner Erkenntnisse durch zusammenfassenden Überblick über die Gegenstände eines Einzelfaches, über das Material aus verschiedenen Disziplinen, über Stoff und Methode aller Lehrgebiete — um das gemeinsame Banner: „disziplinierende Konzentration“ scharen.[2])

Als eine Unterart dieser Konzentration erscheint das Bestreben, neben der Vereinheitlichung der Lehrstoffe noch eine „formale Einheit“ in der Behandlungsweise herzustellen, damit durch dieselbe die Zöglinge in die betreffende Methode geistiger Arbeit zunächst gleichsam „hineingewöhnt“ werden, später aber über dieselbe reflektieren und sie zielbewusst anwenden können. Es würden die einzelnen Klassenziele dann in der Einübung gewisser Denkformen, logischer Kategorien bestehen; so hat man für die Obertertia eines Gymnasiums folgende rhetorischen Mittel der Darstellung: „Parallele, Gegensatz Steigerung, Vergleich“ als Mittelpunkte auserkoren. In jedem Fache, in jeder methodischen Einheit sollen dann die durch diese Termina bezeichneten Formen der Vorstellungsverknüpfung zur Anwendung kommen; — im Stilunterricht aber sollen sie aus der Dämmerung blosser Gewöhnung in das Licht der Einsicht gehoben werden. Das Unternehmen dieser Art kann man vielleicht als „formale Konzentration“ bezeichnen.[3])

---

[1]) Kármán, Beispiele eines rationellen Lehrplans. — 1890, S. 29.

[2]) Die „disziplinierende Konzentration“, die ja im wesentlichen auf den Gesetzen der Assoziation und Abstraktion beruht, kehrt in den Hauptwerken der Didaktik stets wieder; sie ist als „enzyklopädische“ (Barth) Konzentration bezeichnet worden, welcher Name von Lindner schon vergeben war.

[3]) Die „formale Konzentration“ stellt sich dar als ein Versuch des Gymnasialdirektors Vogel („Bericht über den Versuch einer Konzentration des Unterrichts“, — 1888). Bis jetzt hat Vogel keinen Nachbildner gefunden und scheint selbst über den Lehrplan für Obertertia nicht hinausgekommen zu sein.

Seitab von diesen Beziehungen der Konzentrationsidee zu Lehrziel, -stoff und -verfahren liegen jene zur Person des Erziehers. Man hat als Bedingung für eine wertvolle Konzentration das Erfordernis aufgestellt, dass am besten alle, zum mindesten die bedeutungsvolleren Fächer in die Hand eines Lehrers gelegt werden möchten. Dieses Verlangen zieht sich durch alle Arbeiten über die Konzentration des Unterrichtes von der mehr mysteriösen Äusserung aus dem Jahre 1848 an: „Der Mittelpunkt des Unterrichts ist der Geist des Lehrers, und die Radien sind die Schüler —“ bis zu der entschiedensten Aussprache in der jüngst verflossenen Zeit: „Die bloss stoffliche Einheit ohne lehrpersönliche ist und bleibt ein blasser Schemen, der — statt durch die Persönlichkeit des Lehrers hindurch im Geist des Schülers Gestalt und Leben zu gewinnen — unbeweglich über dem Unterricht schwebt.“ — Da nun aber in unserer unvollkommenen Menschenwelt diese Anforderung an den Unterrichtsbetrieb in den meisten Fällen ein frommer Wunsch bleiben muss und namentlich an höheren Lehranstalten fast durchgängig mehrere Lehrer in ein und derselben Klasse thätig sein müssen, hat man als bestes Ersatzmittel empfohlen, die an der gleichen Schülerschar arbeitenden Lehrer zu einer im Meinen und Handeln eng verwandten Genossenschaft zu verbinden, innerhalb deren durch regen Gedankenaustausch über Erfahrungen und Aufgaben, sowie durch selbstloses Hineinleben in die nötigen Beschränkungen, welche eine Korporation stets dem Individuum auferlegt, die Gefahren mehr und mehr reduziert werden können, welche sonst aus widerstrebenden Massnahmen verschiedener Lehrer innerhalb der Schülerwelt entstehen würden. Möge also wenigstens an Stelle der „persönlichen“ überall die „kollegialische Konzentration“ treten.

Zuguterletzt hat man auch noch vom Konzentrationsgedanken Regeln für die Lehrmittel, Lehrbehelfe etc. entlehnt; man hat geltend gemacht, dass sich in bezug auf die Anzahl der Unterrichtsmittel in der Beschränkung der Meister zeige.[1])

Doch dieses Ausklingen der Konzentrationsidee hat eigentlich mit dem Grundgedanken derselben nichts zu thun.[2])

---

[1]) Schmid, Encyklopädie, Bd. I, S. 964.

[2]) Der Verfasser vorliegender Arbeit hat in dem Artikel „Konzentration“ [Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik; — IV. Bd., S. 205] versucht, darzulegen, dass die Verschiedenartigkeit der Ausdeutungen des Konzentrationsprinzipes, soweit sie sich auf Lehrstoffe, -plan und -verfahren beziehen, ihren Grund hat in der Verschiedenartigkeit der Anschauungen über „Soll und Haben“ des Schülergeistes.

Jetzt sind wir mit der Spezialisierung der Konzentrationsidee zu Ende; eine gedrängte Übersicht möge den Rückblick erleichtern:

Der Konzentrationsgedanke ist in Beziehung gebracht worden:

1. Zum Zweck des erziehenden Unterrichts,		Psychologische K. Ethische K.	
2. zu Auswahl,		Kompensierende K. Homöopathische K. Chirurgische K. Dynamische K.	Objektive Harmonisierung.
	Anordnung,	Kristallisierende K. Konföderierende K. Hegemonische K. Tyrannisierende K. Successive K. Konfuse K. Musivische K.	
	Behandlung des Stoffes,	Disziplinierende K. Formale K.	Subjektive Verschmelzung.
3. zu den Lehrkräften.		Persönliche K. Kollegialische K.	

II. Herbarts Anschauungen

in ihrem Verhältnis zum Konzentrationsprinzip.

I. Konzentrationsprinzip und Lehrziel.

Die psychologische Konzentration fordert die organische Verknüpfung aller Vorstellungen; die ethische Konzentration verlangt eine Machtstellung der sittlich-religiösen Ideen in der Welt der Gedanken und Gefühle. Es fragt sich nnn, ob Herbart von der Notwendigkeit dieser Forderungen überzeugt war. Nach Herbart bildet der Unterricht einen Teil der Erziehungsthätigkeit; Herbart konnte sich keinen Unterricht denken, der nicht erzieht und keine Erziehung anerkennen ohne Unterricht.[1]) Der Unterricht hat es nach ihm mit der Durchbildung des Gedankenkreises zu thun, während die Erziehung im engeren Sinne den sittlichen Charakter zu entwickeln hat; das ist nach seinen eigenen Worten die Hauptsumme seiner Pädagogik.[2])

Aber was kann der Unterricht für die Charakterbildung thun? Er kann nach Herbart ein Doppeltes wirken, ein Positives und ein Negatives; er kann der eigentlichen Erziehung zur Tugend vorarbeiten und kann manches verhüten; er vermag, indem er dem Gedankenkreis die richtige Verfassung der rechten Bestandteile verleiht, für „die Richtigkeit des Charakters[3])" zu sorgen und einen Schutz zu gewähren gegen jähe Begierden, gegen egoistische Neigungen, gegen Blasiertheit und Verzweiflung. Jenes vermag er nur, wenn der erzeugte Gedankenkreis ein in sich geschlossener ist; denn das Wollen wurzelt nicht in den Einzelheiten dessen, was einer weiss, sondern in der Verbindung und Gesamtwirkung der Vorstellungen[4]); die Ideen der Rechtlichkeit, Güte und inneren Freiheit haben ihren Ursprung „in dem Ganzen" des Gedankenkreises[5]); es ist darum im Interesse der Charakterbildung „eine Fülle geordneter Gedanken[6])", ein „innigst verknüpfter Gedankenkreis[7])", eine „vollkommene

---

[1]) I, 341. [2]) I, 349. [3]) I, 456. [4]) II, 531. [5]) I, 507. [6]) I, 535. [7]) I, 348.

gegenseitige Durchdringung“ der bis „zur höchsten Gelenkigkeit des Denkens“ erhobenen Summe von Kenntnissen und Begriffen[1]) und eine mit dieser logischen und praktischen Ausbildung von Begriffen, Maximen und Grundsätzen verbundene, sehr tiefe Gesamtempfindung“[2]) durch den Unterricht zu schaffen. Wie in dem Gedankenkreise der jeweiligen Menschheit das Ganze schwach wirkt, wenn das Mannigfaltige lose verbunden ist, ja wie das Mannigfaltige, wenn es sich gegenseitig widerspricht, nur Anlass zu unnützem Disputieren und zur Ohnmacht der edlen Ideen führt, so ist es auch im einzelnen Menschen.[3]) Das deckt sich mit der Forderung der psychologischen Konzentration.

Der anderen Aufgabe, den Gedankenkreis derartig zu gestalten, dass er eine leidenschaftliche Hingabe an einzelne Gedanken verhüten, ja vielmehr im stande sein kann, dasjenige in sich aufzulösen, „was mit einer einseitigen Gewalt unser Gemüt ergreifen könnte[4])“, vermag der Unterricht nur dann zu entsprechen, wenn er vielseitige, geistige Empfänglichkeit zu erregen[5]), ein vielseitiges Interesse zu wecken versteht.

Wer vielseitige Bildung sich angeeignet, — wer alle ihm entgegentretenden Erscheinungen mit offenen Sinnen betrachtet, — wer Verständnis und warmes Gefühl für die mannigfachsten Seiten des menschlichen Lebens, für Streben und Leiden der Menschen und der Menschheit besitzt, der wird sich — meint Herbart — nicht empörendem Müssiggange hingeben[6]), wird sich nicht beherrschen lassen von einer einzelnen Empfindung[7]), wird vor allem nicht animalischen Begehrungen frönen[8]), wird vor Verarmung der Phantasie, vor Einseitigkeit und vor Engherzigkeit[9]) bewahrt bleiben. Ohne gleichschwebende Vielseitigkeit der Interessen wird der Mensch immer mangelhaft bleiben[10]); sie bildet einen Schutz des Enthusiasmus gegen Überspannung und ist die Quelle der Besonnenheit mitten in der Begeisterung[11]); sie lässt den Menschen gewisser und ruhiger am Leben hängen, leiser und leidlicher angestossen werden[12]) und verleiht neben der Lebenslust doch jene Hoheit der Seele, welche weiss, vom Leben zu scheiden[13]).

Doch — wiederholend sei es gesagt — jene Vielseitigkeit des Interesses darf die „Einheit des Bewusstseins“ nicht in Frage stellen[14]); vielmehr müssen die verschiedenen Seiten des Interesses, wie die verschiedenen Flächen eines Körpers, Seiten der nämlichen Person darstellen[15]), und so erscheint als der allgemeine Zweck des Unterrichtes ein

a) vielseitiges, möglichst gleichschwebendes,
b) wohlverbundenes

Interesse.

Der Unterricht hat nur dann seine Schuldigkeit gethan, wenn

---

[1]) I, 483. [2]) II, 461. [3]) I, 349. [4]) I, 481. [5]) I, 364. [6]) I, 450. [7]) I, 282. [8]) I, 471. [9]) II, 653. [10]) III, 535. [11]) II, 85. [12]) I, 282. [13]) I, 455. [14]) II, 535. [15]) I, 383.

er „eine gewichtvolle und in sich zusammenhängende — wiewohl artikulierte — Masse von Kenntnissen, Reflexionen und Gesinnungen in die Mitte des Gemütes stellt, von solchem Ansehen und solchen Berührungspunkten mit allem, was der Fluss der Zeiten noch neu hinzuthun möchte, dass nichts daneben rücksichtslos vorbeigehen, keine neue Gedankenbildung sich festsetzen könne, die nicht mit der früheren ihre Differenzen recht ausgeglichen habe."[1]) Die geistige Regsamkeit eines Menschen ist um so vollkommener, je voller, ausgedehnter und in sich zusammenstimmender sie ist.[2])

Das alles stimmt wohl mit den Forderungen der psychologischen Konzentration überein; doch es fragt sich, worin die Vielseitigkeit des Interesses bestehen soll, welche Seiten als die bedeutsamsten, herrschendsten der besonderen Beachtung wert sind. Dies führt hin auf die bekannten sechs Klassen des Interesses, welche Herbart anfänglich wohl nicht für erschöpfend gehalten hat,[3]) an welchen er später aber mit Zähigkeit festhält, da sie zusammen eine solche Energie des Lebens in sich schliessen, dass „nach stärkeren Antrieben zu suchen, thöricht wäre" (Enzyklopädie, § 83).

In § 89 des „Umrisses pädagogischer Vorlesungen" benennt er die Äusserungen der verschiedenenen Klassen des Interesses mit „Beobachtung, Nachdenken, Sinn fürs Schöne, — Mitgefühl, Gemeinsinn und religiöse Erhebung". Aber nach der in § 83 gegebenen, wenig gewürdigten Charakterisierung lassen sich die Interessen folgendermassen gruppieren:

Interessen der Erkenntnis,	der Teilnahme:
1. unmittelbar dem Leben entspriessend:	
empirisch —	sympathetisch;
2. fortschreitendem Nachdenken entspriessend:	
spekulativ —	sozial;
3. ruhender Kontemplation entspriessend:	
ästhetisch —	religiös.

Nach Herbart knüpft die erste Gruppe an die „Erfahrung", also an die aus dem Verkehr mit der Natur gewonnenen Vorstellungen, die zweite aber an den Umgang, also an die aus dem Zusammenleben mit den Menschen erworbenen Vorstellungen an. Dennoch ist daraus keineswegs zu schliessen (so nahe gelegt auch die Folgerung erscheint!), dass die Entfaltung jener Arten des Interesses ausschliesslich dem naturkundlichen Stoffe, die Entwickelung der anderen Arten aber lediglich dem geschichtlichen Stoffe zu überlassen sei; vielmehr können alle Dinge, auch die rein menschlichen Angelegenheiten in der Beschauung, d. i. in der Beobachtung und im Nachdenken interessieren (I, 535). Und ebenso entspringt aus der Betrachtung

[1]) I, 483. [2]) I, 364. [3]) I, 393: „Man versuche, ob man ihrer mehr finden kann."

der Natur und ihrer Gesetzmässigkeit sowohl Mitgefühl als auch religiöse Erhebung (I, 222).

Die oben vorgenommene Ordnung der Interessenklassen zeigt deutlich, was im Einzelnen der Unterricht zu bieten, resp. zu entfalten hat.

Den dem Leben entspriessenden Interessenklassen entsprechen im allgemeinen Einzelkenntnisse, entspricht der Stoff, überhaupt alles das, was man später als die materiale Seite der Bildung bezeichnet hat; sie erheischen Schulung der Sinnesthätigkeit, — Ausbildung der rechten Art und Weise, anzuschauen und das Erworbene für künftige Verwertung aufzuspeichern.

Doch Kenntnisse, — das blosse Einzelwissen ist wertlos (II, 521), wenn nicht eine Verarbeitung eintritt; dazu drängen spekulatives und soziales Interesse; diese bedeuten die Forderung, dass Vorstellungen zu Reihen und Reihengruppen zusammengeschart werden müssen, — dass Kenntnisse in Erkenntnisse, Wissen in Einsichten zusammenzufassen sind, — dass die durch Leben und Unterricht dargelegten menschlichen Verhältnisse Anlass zu geben haben für Fixierung von Grundsätzen welche sich um höhere und höchste Maximen zu gruppieren haben; — sie setzen sich als Aufgabe des Unterrichts, dass der Zögling im Verknüpfen und Vergleichen, in der Bildung von Begriffen und Gesetzen, im Über- und Unterordnen derselben geübt werde, erheischen also das, was man als formale Seite der Bildung hingestellt hat.

Aber das, was das Gemüt garnicht aufregt, ist verloren für die Bildung (I, 559); darum muss das Gelernte zugleich empfunden werden (II, 461). Das wird klar durch die letzte Reihe der Interessenklassen. Das, was sie als notwendiges Produkt der Unterrichtsarbeit hinstellen, sind edle Stimmungen, — ist die Fähigkeit, das Schöne geniessen und fürs Würdige sich begeistern zu können; — es ist das, was man als Gemütsbildung bezeichnet hat.

Zwar mag man mit gewissem Recht behaupten, dass Herbart durch seine Psychologie, die nur vom psychischen Mechanismus spricht und die Spontaneität der Seele soweit hintanstellt, dass bei ihm die Seele nach Lotzes Ausdruck nur den Schauplatz für das Getriebe der Vorstellungen darstellt, Anlass dazu gegeben haben, dass die ihm nachstrebenden Pädagogen sich mehr mit der Durchbildung der Vorstellungswelt als mit Läuterung und Ausreifung der Gefühle befasst haben, — dass ihnen „zusammenhängendes Denken und wohlgeordnetes Gemütsleben“ (Ziller, Allg. Päd., S. 365) als notwendiges Resultat der Vorstellungsbearbeitung erschienen: aber als Forderung hat sich Herbart sicher die Gemütsbildung ebenso energisch gedacht wie die Verstandesbildung,

Er verlangt vom Unterricht, dass er

Kenntnisse, Einsichten, Stimmungen übermittle,

für Sinnes und Gedächtnis-,	Verstandes-,	Gemütsbildung sorge,
zum Beobachten,	Denken,	Geniessen befähige,
den Sinn öffne,	den Kopf kläre,	das Herz warm mache.

Dies alles stimmt trefflich mit den Forderungen der *psychologischen Konzentration* zusammen.

Und wenn nun Herbart die ganze grosse Gedankenmasse als die Macht des Sittlichen im Menschen bezeichnet, wenn er die Gesamtheit der von unten, von der Anschauung aus erarbeiteten Einsichten und Ideen in die Mitte des Gemütes stellt, also alle Weisheit im Brennpunkte der Tugend vereinigt wissen will, dann stellt er sich auch dar als Verfechter der *ethischen Konzentration*. Herbart hat stets an dem Gedanken festgehalten, der schon in seiner denkwürdigen Jugendschrift „Über ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ den Grundton angiebt, dass nämlich der Unterricht die Aufgabe habe, ein Weltbild zu zeichnen, aus welchem die Grundverhältnisse des Wahren, Schönen und Würdigen allenthalben den Geist dermassen anzusprechen im stande sind, dass die durch sie wachgerufenen Urteile die Hauptmacht in der Seele werden für alle Zeiten, dass die in dem Ganzen der Gedankenwelt wurzelnden Interessen mit höchstem Nachdruck den Willen zu treiben haben.

Freilich, auch hierbei muss immer bedacht werden, dass der Unterricht die Erregung der geistigen Mächte nicht allein in der Gewalt hat; was hier als schönes Idealgemälde gezeichnet worden ist, bleibt eben ein Ideal. Was Herbart sehr häufig ausserhalb des Kreises seiner Erwägungen gelassen hat, ist, dass im Menschen so vieles wirkt, was nicht in den durch Klarheit, Assoziation, System und Methode hindurchgegangenen Vorstellungen wurzelt. Wenn Herbart von animalischen Begehrungen spricht, und ebenso wenn er von der Macht des Egoismus, der ihm in allen Phasen so widerwärtig erscheint, redet, so erkennt er einen Teil der dunklen Mächte an. Dieselben zu bekämpfen, nicht aber dieselben nutzbar zu machen, gilt ihm als Hauptsache. Der Mann, welcher in aristokratischen Kreisen seine Erziehungsthätigkeit begann, der für einen Zirkel hochbegabter Menschen den Mittelpunkt abgab, der weder im pestalozzianischen Volksbeglückungsdrang in die Hütten der Armut trat, noch an dem aufflammenden Vaterlands- und Freiheitsgefühl seiner Tage regen Anteil nahm, der soziale Besserung von dem Eingreifen einzelner Periklesnaturen erwartete und politische Fragen als Adiaphora betrachtete gegenüber den Forderungen der Wissenschaft, der in vornehmer Zurückgezogenheit lebte und wochenlang keine Zeitung las, der in einer Art philosophierenden Einsiedlertums Befriedigung fand, hinter dem zuletzt alle „dem Hunger und der Liebe“, dem Selbst-

und dem Arterhaltungstriebe entspriessenden Aufregungen in wesenlosem Scheine lagen, — ihm musste die klassische Ruhe des Innenlebens, dessen Paracentrum eine sorgfältig abgestimmte Ideenwelt bildet, als Ziel irdischer Vollkommenheit erscheinen, wie ihm die immer gelinder und immer schwächer werdende, dem Gleichgewicht sich immermehr nähernde Bewegung der Vorstellungen, die zuletzt übergeht in ein unendlich sanftes Schweben derselben, in eine schwache Spur dessen, was man Leben nennt, als ewige Glückseligkeit erschien. — Und für die, welche noch in dem Strudel des Lebens treiben, welche streiten und ringen müssen im grausamen Kampf ums Dasein, ist es, damit sie einen Punkt zum Ausruhen haben, nach seiner Meinung eben notwendig, sich eine innere Heimat zu gründen, sich so oft als möglich in sich selbst zurückzuziehen, um hier, in einer vielseitigen Vorstellungswelt nach Herzenslust nachsinnen und immer weiter nachsinnen zu könen. Es liefert diese Situationszeichnung aus Herbarts Leben das Bild jener Geschlossenheit und zugleich Abgeschlossenheit des Lebens, welche für Herbart als die grösste Konzentration des Geistes erscheinen musste, welche wohl weit, weit jenseits des Gebiets der Unterrichtsbestrebungen liegt, jedoch bei denselben bedacht werden muss als das ferne, letzte Ziel; es zeigt uns sowohl die Vorzüge der Herbartschen Erwägungen, dieses Hinstreben auf innere Ausgeglichenheit, als auch die Nachteile derselben, die fast völlige Beiseiteschiebung aller nicht dem Denken entspringenden Erregungen der Seele und die zu geringe Betonung des individuellen Handelns mit seinen Vorteilen und Gefahren; es ist bei Herbart wenig die äussere Aktivität hervorgehoben, sondern vielmehr darauf abgezielt, sich ohne Hass vor der Welt zu verschliessen und zu geniessen, was durch das Labyrinth der Brust wandelt.

Zweierlei ist es nach dem Gesagten, was bei Herbart deutlich hervortritt:

Die ethizistische Zuspitzung des teleologischen Teils der Pädagogik (wenn auch die ethische Bethätigung nicht in energischem Sinne gemeint ist) sowie

der intellektualistische Grundzug der Hodegetik.

Schärfer noch treten diese Eigentümlichkeiten hervor bei Ziller.

Wohl verlangt auch er Berücksichtigung aller Interessenklassen und eine Vereinigung derselben in der formalen Einheit des Bewusstseins,[1]) in der allmählich sich aufbauenden Person; er will eine Kultivierung aller Sphären des Gedankenkreises und eine Bezogenheit der verschiedensten Vorstellungsgebiete auf das religiös-sittliche Zentrum,[2]) aber bei ihm tritt immer zuviel der Gedanke an die Aufgabe der gesamten Erziehung in das Bereich der Didaktik. Während Herbart

[1]) Allgem. Päd., S. 243. [2]) Ebenda, S. 190.

dem Unterrichte enge Grenzen zog, ihm die Erregung und Pflege der verschiedenen Interessen zuwies und meinte, dass die Charakterbildung nur aus dem Ganzen der Unterichtsarbeit hervorgehen könne, betont Ziller immer und immer den erziehlichen Zweck in den einzelnen Fällen.

Es ist dies eine gewaltige Überschätzung der Wirksamkeit des Intellektuellen im Menschen.

Es zeigt sich bei Ziller überall das Bestreben, alles psychologische Regen auf ein begriffliches Erfassen, auf möglichst subtile Unterscheidungen benachbarter Wahrheiten zuzuspitzen; ja nur kein Vertrauen auf das Schlummernde im Menschengeiste; stets ein sorgsames Herausschälen der auszusprechenden Gedanken; vielmehr ein Erleuchten als ein Erwärmen, vielmehr ein Belehren als ein Begeistern, vielmehr ein klares Begreifen als ein gemütliches Ergriffensein, vielmehr ein wortreicher Mund als ein glänzendes Auge, vielmehr ein Besprechen von Glaubenssätzen als ein Ahnen des Unerkennbaren, vielmehr ein Verengen der Gesamtwirkung einer Erzählung zu kleinen Merksätzen als eben die Gesamtwirkung selbst.

Man darf Ziller nicht unterschätzen in Bezug auf seine Verdienste um die Fortbildung der Pädagogik: dieselben sind namentlich auf didaktischem Gebiete so bedeutend, wie sie kaum einer seiner Zeitgenossen sich erworben hat; aber man darf ihn auch nicht überschätzen; er war eben ein Mann der Prosa, der nüchternen Konsequenz; ihm fehlte der unbefangene Blick für die Imponderabilien des Menschengeistes, für das wissenschaftlich Unkonstruierbare in der einzelnen Kindesnatur; er beschäftigte sich in seiner Theorie vor allem mit der Vorstellungswelt; das Empfundene, Stimmungsvolle, Enthusiasmierte war ihm entweder notwendige Folge des freien Spiels der Vorstellungskräfte oder entbehrliches Beiwerk; er sah das rationalistische Seelengemälde eines Normalschülers mehr als die sich schüchtern hervorwagende oder kraftvoll sich durchsetzende Eigenart des einzelnen Zöglings.

Soviel auch Ziller von der Berücksichtigung der Individualität spricht, — es geht dennoch ein stark nivellierender Zug durch seine ganze Pädagogik*).

*) Daher erscheint eine Bemerkung Strümpells in den „Vorlesungen über Pädagogik" förmlich gegen diese allzu starke Betonung der schulmässigen Harmonisierung gerichtet; er sagt dort: „Die Verteilung der sogenannten Seelenkräfte ist bei dem Kinde so ungleich, dass von einer harmonischen Ausbildung thatsächlich garnicht die Rede sein kann. Auch bleibt der Satz „harmonische Ausbildung aller Seelenkräfte" selbst problematisch, insofern als es vielleicht nachweisbar ist, dass es der Entwicklung des Menschengeistes mehr entspricht, wenn vorzugsweise die in ihm von

Zu gleicher Zeit wie Ziller wirkte an der Universität zu Leipzig ein Denker, der wohl nicht darauf ausging, ein System der Pädagogik zu schaffen, dessen Erwägungen und Anregungen jedoch zum segenspendenden Gedankenquell für viele Berufspädagogen geworden sind, weil er gerade jene Seite der Erziehungsaufgabe in den Blickpunkt des Interesses zu rücken wusste, welche wegen der Eigenart der Herbartschen Psychologie denn doch etwas in den Schatten geschoben war:

Rudolf Hildebrand war es, der oft betonte, dass inmitten der Schularbeit bewahrt werden müsse „das Naive (einmal dem Genialischen, dem reinen Schönen, zugleich dem Angeborenen, Natürlichen gleichgesetzt).“[1])

Daher kämpft er gegen den „alten Schulstandpunkt, der auch im Leben und in der Gesellschaft fortwirkt (und zum Teil in der Wissenschaft), der den Reichtum des Geistes gleich und ganz im Reichtum des Wissens selber sucht, statt in gleichzeitiger Abschätzung und Abstufung nach seinem verschiedenen Werte oder Unwerte, der über dem Aufspeichern ohne Ende versäumt, die Dinge zu messen an dem ewigen Wertmassstab, den jeder in sich hat vor allem Wissen, der aber durch das blosse Massenwissen stumpf oder verschüttet wird, während er doch wichtiger ist als das Wissen selber.“[2])

Er rühmt den „natürlichen Sinn“, der „sich frei herausgreift, was er braucht, was ihn anspricht, aber übersieht und verwirft, was ihn nichts angeht oder ihm zuwider ist;“ — er bezeichnet es geradezu als „die höchste Aufgabe des Unterrichts und der Erziehung“, eben diese „Freiheit des eigensten Beliebens“ zu bilden.[3])

Im Anschluss an Friedrich Schiller[4]), der meint, dass „die Natur das Naive in jedem Individuum, der Art, wenn gleich nicht dem Gehalt nach, hervorbringen und nähren wird, sobald nur alles weggeräumt wird, was sie stört“ äussert Hildebrand: Der Lehrer „wird oft nur gleichsam Schutt hinwegzuräumen haben, dass der natürliche Keim, das rechte Geschmacks- und Werturteil Luft bekomme und Lust und Mut, um hervorzubrechen.“[5])

Natur bezweckte Entwicklungsform begünstigt und hervorragend ausgebildet wird, als wenn man dies nicht thut, sondern — gegen die Natur strebend — alle vorher in der Abstraktion zusammengestellten möglichen Seiten der Entwicklung auch in dem Kinde wirklich entdeckt und sie sämtlich ausbilden will.“

(Sommersemester 1876, ungedruckt; hier zitiert nach den Aufzeichnungen des Herrn Prof. Dr. v. Strümpell).

[1]) „Schule und Genie“, 85.

[2]) „Vom deutschen Sprachunterricht“, S. 196. [3]) S. 194. [5]) S. 195.

[4]) Brief an Goethe vom 25. Juli 1798.

Zwar ist Hildebrand der beredeste Vertreter derartiger Gedanken, die auf Wahrung und Pflege des Naiven im Menschen abzielen, aber er ist nicht der einzige; eine gesunde Reaktion gegen die Überschätzung des Verstandes, des klar Bewussten im Menschen macht sich bei vielen Pädagogen geltend. Allein, eine Stelle in einer systematischen Bearbeitung der Pädagogik fanden solche schwierig, man möchte sagen: dezent anzufassenden Darlegungen nicht. Das Verdienst, eben diesen Ort gefunden und die zerstreut auftretenden Forderungen in das Ganze der Erziehungswissenschaft eingeordnet zu haben, gebührt dem gegenwärtigen Vertreter der Pädagogik an der Universität zu Leipzig:

Professor Volkelt, der vom Menschen fordert, dass er sei eine vernunftbeherrschte und doch naive Persönlichkeit, — dass sich die Individualität darstellen müsse als Synthese von Harmonie und Einseitigkeit.

Volkelt verwirft einmal das Vorherrschen der intellektualistischen Regungen des Menschengeistes zum Nachteile des Gefühlsmässigen, — und zum andern die Zuspitzung der Erziehung auf ein höchstes Ziel, wie wir beides bei Herbart finden; er betont, dass im Idealmenschen alle in der Menschheitsgeschichte hervortretenden Grundmächte: Wahrheitsdrang und sittliches Streben, das ästhetische und religiöse Bedürfnis in einem Bunde der Wechselergänzung vereinigt sein müssten. Jeder dieser menschlichen Werte weise unersetzliche Vorzüge auf, zugleich aber auch eigenartige Schranken, deren Übersehen zu Einseitigkeiten und Gefahren führe. Zum vollen Menschen gehöre es, jedes dieser vier Wertgebiete (Erkennen, sittliches Wollen, Phantasie, religiöses Fühlen) so in sich zu entwickeln, dass hieraus ein in wechselseitiger Förderung und Einschränkung sich auslebendes Ganzes entsteht.

II. Konzentrationsprinzip und Lehrstoff.

Die psychologische und die ethische Konzentration zeigen das wünschenswerte Ende aller Unterrichtsarbeit in der Erziehungsschule sie zeigen zugleich, wodurch sich die genannte Anstalt abhebt von der reinen Fach- und blossen Lernschule.

Für die Ausgestaltung des Lehrplans, der es „mit der Gliederung des Lehrgebiets in einzelne Lehrgegenstände und mit der allgemeinen Verteilung der den letzteren entsprechenden Lehrziele auf die gesamte Unterrichtszeit*)“ zu thun hat, genügt es nicht, die letzten Ziele der Schulerziehung klar dargestellt zu haben; der Methodiker muss die weit ausgreifenden Gedanken eines Philosophen anwenden auf die einzelnen Unterrichtsepochen, muss für die einzelnen Entwicklungsstufen das „Haben und Soll“ des Schülergeistes festzustellen suchen.

Damit beschäftigt sich die **kompensierende Konzentration.**

Als Schlagwort dieser Art der Ausdeutung des Konzentrationsgedankens erscheint: „Harmonische Ausbildung aller Kräfte‘. Für Herbart ist dieser Ausdruck völlig steril; ihn in seine Konsequenzen auszudenken, hindern ihn die wissenschaftlichen Bedenken gegen die Vermögenstheorie vorangehender Psychologen, in deren Beseitigung er eine der Hauptaufgaben seines Lebens erblickte. Herbart strebte danach, jenen Kerngedanken der Erziehungslehre von der demselben innewohnenden Unklarheit der psychologischen Anschauungen zu befreien und ihn auf den Boden seiner eigenen, durchgebildeten Theorie zu verpflanzen; für ihn ist die „harmonische Ausgestaltung des Innenlebens“ am besten gekennzeichnet durch sein Unterrichtsziel: „Gleichschwebend - vielseitiges Interesse;“**) in der Lehre vom Interesse sieht er ja die ganze Didaktik wie im

*) Lindner, Enzyklop., S. 471.
**) I, 365.

Keime liegen. Durch jenes häufig in seinen Werken wiederkehrende Wort ist für ihn nicht allein das Endergebnis des Unterrichts bezeichnet, sondern auch „die Richtschnur für die Mannigfaltigkeit dessen, was im Unterrichte nebeneinander gleichzeitig fortlaufen soll," da „von Anfang bis zu Ende der Lehrplan die sämtlichen Hauptklassen des Interesses zugleich berücksichtigen soll." (II, 467.)

Die Massnahmen, welche sich für den ausübenden Pädagogen aus dieser Forderung ergeben, sind teils negativer, teils positiver Art.

Einmal gilt es nämlich, alles zu verhüten, was die Vielseitigkeit des Interesses und das Gleichgewicht zwischen den Unterarten des Interesses stören könnte;

und zum andern gilt es, die rechten Nährstoffe für die einzelnen Interessengattungen aufzusuchen und für den unterrichtlichen Gebrauch herzurichten.

Die Hindernisse, denen entgegenzuarbeiten ist, können wieder innerer und äusserer Art sein; sie können ihren Grund haben in Neigung und Fähigkeit, welche aus Naturell und schon vorhandenem geistigen Besitztum erwachsen,

— oder in den Einflüssen, welche im auserunterrichtlichen Leben — Erfahrung und Umgang — auf den Schüler wirken.

Herbart hat alle diese Reflexionen schon angestellt, wenn er sie auch nicht derartig aneinandergereiht hat. — Auf die Hemmnisse subjektiver Art weist er hin, wenn er das „Individuum mit seinen Eigenheiten und seiner Empfänglichkeit für gewisse Eindrücke" als eine „dem Erzieher gegenüberstehende Naturgewalt" bezeichnet,[1]) —, wenn er behauptet, dass jeder „aus seiner Erfahrung und seinem Umgange mache, was ihm gemäss" sei.[2])

Auf die Hemmnisse objektiver Art lenkt er die Erwägungen, wenn er „Erfahrung und Umgang" als „die ersten Quellen, aus welchen der Zögling seine Vorstellungen schöpft,[4])" als „die Ausgangspunkte des Unterrichts[3])" bezeichnet, nach denen „sich richtet, was im Unterrichte leichter oder schwerer, früher oder später[4])" zu leisten sei, — und wenn er verlangt, dass dasjenige, was ausserhalb des Unterrichts erworben wird, ins allgemeine Gedankengewebe eingeflochten werden müsse.[5])

Was muss der Lehrer thun, um die Hemmnisse subjektiver Art ihrer Macht zu berauben?

Er muss nach Herbart zuerst den Stand der geistigen Entwicklung seines Zöglings nach allen Seiten erkunden; dieses Bemühen tritt in den Reflexionen des jungen Erziehers im Steigerschen

---

[1]) Encykl. § 83. [2]) I, 401. [3]) II, 522. [4]) II, 556. [5]) II, 568.

Hause deutlich zu Tage und ist uns in seinen Resultaten erhalten in den Berichten an den Vater seiner Zöglinge.[6])

Beim Durchforschen der kindlichen Individualität, bei der Aufstellung des Grundrisses der seelischen Konstruktion des Zöglings zeigt sich nun zumeist, dass gewisse Teile des Innenlebens durch Erfahrung und Umgang bis zur Gefahr des Überwucherns ausgebildet, andere dagegen bis zur Gefahr des Verkümmerns zurückgehalten worden sind. Alsdann soll der Lehrer „auf der Seite, wo das Übergewicht ist, zerlegen, ergänzen, ordnen,“[1]) — soll „durch Umherführen und Zeigen den Erfahrungskreis erweitern,[2])“ — soll (wenn er mehrere Schüler hat) das Besitztum derselben „gleichartiger machen,“[3]) — soll so die Grundlage für den künftigen Unterricht schaffen,[4]) damit später freisteigende Vorstellungen überall den unterrichtlichen Darbietungen entgegenkommen.[5]) Auf diese Weise wird er die Gefahren der Einseitigkeit, soweit dieselben im schon vorhandenen geistigen Besitztum ihre Ursachen haben, zu bannen vermögen.

Doch auch die später sich fühlbar machenden Ablenkungen von der gleichschwebenden Vielseitigkeit des Interesses verdienen nach Herbart Beachtung im Unterrichte; „das Gelernte, soll mit dem verschmolzen werden, was der Lauf des Lebens herbeiführt.“[6])

So wichtig sind für Herbart alle diese Erwägungen über die Abwehr etwaiger Störungen, dass er eine besondere Unterrichtsart daraus ableitet, nämlich den „analytischen Unterricht“, der eben einmal den Unterbau für den „synthetischen Unterricht“ liefert und zum anderen diesem „während des ganzen Verlaufes der Jugendlehrzeit überall an passenden Orten zu Hilfe kommt“,[7]) der anhält bis zu jenen Jahren, „wo die Masse der gemeinen Erfahrung abgenützt und nur dasjenige der Zerlegung wert ist, was schon in die Tiefe des Gemütes sich eingesenkt hat.“[8])

So ergeben sich für Herbart aus dem Bestreben, alles, was die harmonische Ausgestaltung des Innenlebens hindern könnte, fernzuhalten oder zu beseitigen oder in seiner Wirkung abzuschwächen oder gar nutzbar zu gestalten, zwei wichtige Forderungen:

a. Analyse des kindlichen Gedankenkreises,

b. analytischer Unterricht
als Vorarbeiter } des synthetischen Unterrichts.
als Begleiter }

Auf beide vom Meister erschlossene Gebiete hat sich die Forscherarbeit seiner Jünger erstreckt.

---

[6]) Namentlich: III. Bericht; I, 36.

[1]) I, 403. [2]) II, 560. [3]) II, 561. [4]) II, 556. [5]) II, 571. [6]) II, 568. [7]) I. 445. [8]) I, 445.

Stoy, Bartholomäi, Lange, Hartmann und Seyfert haben sich bemüht, durch sorgfältige Untersuchungen, durch umfassende statistische Erhebungen festzustellen, „was der Unterricht im Kinde voraussetzen könne und was er anderntteils erst herbeizuschaffen habe.[1])“ Freilich bewegen sich diese Arbeiten fast ausschliesslich auf dem Gebiete des Intellekts, nicht auf dem des stimmungsvollen Empfindens und temperamentvollen Strebens; sie haben auch — mit Ausnahme der nur im Entwurfe vorhandenen Arbeiten Stoys — sachliche Oberbegriffe als Einteilungsgründe für ihre Enqueten gewählt. Herbart, der „Gemütszustände, nicht Gegenstände“ klassifiziert sehen möchte, würde nach einer umfassenden Wissens- und Charakterskizze verlangen, doch würde er auch jene Arbeiten freudig begrüssen, da ausserhalb der Herbartschen Schule derartige Bestrebungen nur in kleinen Ansätzen hervorgetreten sind.

Ebenso liegt in der Forderung nach „analytischem Unterricht“ ein Hauptverdienst der Herbartschen Pädagogik. Wohl hat schon vorher so mancher Schulmann ausgesprochen, dass der Lehrer das Leben berücksichtigen müsse; aber in der zielbewussten Bearbeitung des ausserhalb der Schulstunden gewonnenen Vorstellungsschatzes eine der Erweiterung des Wissensgebietes gleich zu achtende Aufgabe des Unterrichts zu sehen, — das hat erst Herbart vermocht. Er sah daher im analytischen Unterricht (der die Erfahrung, das Gelernte und die Meinungen zergliedert, die Elemente klärt, sichtet und ordnet und so das Ganze einer denkenden Weiterbearbeitung fähig und würdig macht) einen dem synthetischen Unterrichte (der auf Vermehrung des Bildungstoffes abzielt) koordinierten Bestandteile des Lehrganzen, wie sich dies deutlich im „Umriss pädagogischer Vorlesungen,“ noch deutlicher aber in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ ausprägt. Ausdrücklich unterscheidet sich ein Lehren nach Herbartischer Art von dem „gewöhnlichen Unterrichte, der zu wenig bekümmert um die vorhandenen Vorstellungen der Schüler — „zumeist nur das im Auge hat, was zu lernen ist.“[2]) Hier ein Befangensein im vorgeschriebenen Lehrstoff; dort ein freies Schalten und Walten mit allen Regungen des Schülergeistes.

Und wenn Barth[3]) ein gassenbreites Hereindrängen der kindlichen Alltagserfahrungen durch die Pforten der Schule, sowie eine unterrichtliche Behandlung derselben in Rücksicht auf die erzieherische Notwendigkeit, die Einheit des Bewusstseins im Zögling zu wahren, fordert, so steht er vollständig auf Herbartscher Basis.

Freilich, man hat dieses Verdienst der Herbartschen Pädagogik streitig machen wollen mit dem Hinweis, dass ja heutzutage auch

---

[1]) Lange, Die Bedeutung der Heimat.

[2]) II. 543.

[3]) Barth, der Begriff Konzentration in der Unterrichtslehre, S. 77.

jeder Nichtherbartianer die Erfahrung der Schüler sich zu nutze mache. Allein man vergleiche nur die innerhalb der Volksschulpädagogik erschienenen Präparationswerke; man wird finden, dass die der Herbartschen Schule entstammenden Lehrbeispiele viel mehr an die Erlebnisse ausserhalb des Unterrichts anknüpfen, in deren Bearbeitung einen Selbstzweck, in der Anregung zur Beachtung derselben eine Sonderaufgabe sehen, — dass sie die Beobachtung begünstigen gegenüber dem schulmässigen Versuche, — dass sie in der Rücksichtnahme auf die heimatlichen Verhältnisse das Hauptmittel zur Belebung des Unterrichts erblicken; oder soll erst noch erinnert werden an die Litteratur über Notwendigkeit und Zweckmässigkeit der Schülerreisen[1]), sowie an die Unternehmungen, welche diese Ideen in die Wirklichkeit überführen sollen und anfangs fast durchweg auf Herbartschem Boden wuchsen?[2]) — Während sonst die vielen zufällig erworbenen Kenntnisse nur als Belegstellen zu den Paragraphen des Lehrbuches auftreten, bilden sie in den nach Herbartschen Grundsätzen angelegten Lektionen zumeist die breite Basis, auf welche sich die den Vorstellungsinhalt vermehrende Unterrichtsarbeit aufbaut. Eine noch trefflichere Illustration hierzu bieten die „Lehrproben von Frick und Richter", welche Herbarts Gedanken für das Gymnasium nutzbar machen wollen. Bei dem Mangel einer ausgebauten Unterrichtsmethodik für höhere Schulen muss sich hierbei der Kontrast zwischen traditioneller Praxis und Reformarbeit deutlicher zeigen als in den Kreisen der Volksschulpädagogen, die von jeher bemüht waren, das Gold philosophischer Gedanken in die handliche Münze didaktischer Einzelforderungen auszuwechseln und mehr diesen als dem Drange der eigenen Persönlichkeit zu folgen.

Stoy hält sich hierbei sehr nahe an Herbart; er fordert einen vier- bis fünfjährigen Kursus in der Heimatkunde [„analytische Behandlung der Erfahrung"[3])]; hier soll der analytische Unterricht „aus mangelhaften, zum Teil trüben Erfahrungsmassen neue, klare, einfache Materien und dadurch einen Zuwachs an Einsicht"[4]) gewinnen.

Ziller hat den Gedanken des analytischen Unterrichts etwas geändert, dem Drange folgend, der im „Massenunterricht" liegt. Während bei Herbart der analytische Unterricht zumeist anknüpft an zufällige Äusserungen des Zöglings (seien dieselben nun direkte Fragen bei Gelegenheit des ausserunterrichtlichen Umgangs oder seien

---

[1]) Dr. O. W. Beyer, Ferienwanderungen. — Aufsätze in den „Grenzboten" 94, — im „Auslande" 83.

[2]) Zillersches und Stoysches Seminar.

[3]) Dr. A. Bliedner, Stoy und das pädagogische Universitätsseminar, S. 230.

[4]) Ebenda, S. 201.

es zu Tage tretende korrekturbedürftige Anschauungen) und dem synhetischen Unterrichte nur durch gelegentliches Zurückgreifen auf behandelte Materien oder durch ein Vorbereiten „aus weiter Ferne" zu Hilfe kommt, richtet sich bei Ziller die Stoffauswahl für den analytischen Unterricht nach dem im synthetischen Unterrichte zu verarbeitenden Materiale. Der scheinbar planlose, den jeweiligen Bedürfnissen angepasste analytische Unterricht Herbarts wird zu einer die Auffassung des Neuen vorbereitenden (formalen) Stufe einer Lehreinheit; er ist nicht mehr eine besondere Art des Unterrichts mit eigenartiger Aufgabe, sondern ein Glied jeder einzelnen methodischen Einheit: er schliesst sich als treuer Vasall dem ehemaligen Genossen an, jedes Winkes gewärtig. Ziller geht ja sogar soweit, dass er einen selbständigen Anschauungsunterricht und das Lehrfach der Heimatkunde vom Stundenplane absetzt und dieselben nur als „Teil der Analyse, der an der Hand des Neuen fortschreitet",[1]) bestehen lässt.

Die bisherige Betrachtung erstreckt sich nur auf die mit Hilfe des analytischen Unterrichts zu bewerkstelligende Abwehr der die gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses bedrohenden Gefahren; die Verwirklichung der aufgestellten Forderungen trägt also den Charakter der Defensive.

Doch die Forderung der kompensierenden Konzentration birgt auch Grundsätze für den synthetischen Unterricht; dieser soll nach Herbart einmal — teils an Vorhandenes anknüpfend, teils unmittelbar — das Gleichgewicht herstellen[2]) und zum andern das Interesse alsdann möglichst gleichschwebend erhalten.[3])

Jenes Gesetz der gleichschwebenden Vielseitigkeit des Interesses gilt bei Herbart für alle, höhere, wie niedere Schulen.

Er sagt: „Hat eine höhere Bürgerschule einen richtigen Lehrplan, so kann man darin ebensogut wie in dem Lehrplan des Gymnasiums nachweisen, dass man dadurch wenigstens eine so grosse Einseitigkeit zu verhüten sucht, wie sich ergeben würde, wenn eine von jenen sechs Hauptklassen des Interesses zurückgesetzt wird."[4]) Es ist sogar hier „eine Ausdehnung des Vorstellungskreises in Raum und Zeit gefordert, welche, wenn sie auch sehr unvollständig geschieht, doch für jeden Unterricht, selbst den in der Dorfschule, einen Punkt bezeichnet, der allgemein erreicht werden muss."[5]) Es müssen eben auch in den Volksschulen alle Interessen angeregt und wirksam gemacht werden, „wenn auch nur in einem engen Kreis von Gegen-

---

[1]) Ziller, Allgem. Päd. § 23.

[2]) I, 403. [3]) II, 467. [4]) II, 549. [5]) II, 607.

ständen."[1]) „An Lehrstoff ist kein Mangel";[2]) „denn der Himmel schenkte jeder Art des Interesses tausendfache Gelegenheiten".[3]) Es kommt dabei darauf an, den Unterricht zu verkürzen und gleichwohl nicht zu verunstalten. Regelmässig ins Enge gezogen, seiner Gestalt nach derselbe, wird er — wie durch ein verkleinerndes Glas gesehen — lebhaftere Farben und stärkere Kontraste zeigen, an Fülle aber und Rundung und Effekt unvermeidlich verlieren." — „Man verweilt desto nachdrücklicher bei den Hauptideen, je weniger man ihre Wirkung durch mannigfaltigen Apparat unterstützen kann."[4]) „So kann immer Vielseitigkeit des Interesses gebildet werden, wenn gleich dies Interesse an innerer Stärke und Gewandtheit der Äusserung manches entbehren muss."

Ganz in Herbartschen Bahnen wandelt Stoy; er stellt es als notwendiges Verlangen der Erziehung an einen Lehrplan hin, „dass in jedem Zeitraum für jedes der [drei] Hauptinteressen Nahrungsstoff bereit liege," und nennt solche Erwägungen „statische Überlegungen."[5])

Ziller setzt denselben Grundsatz in direkte Beziehung zum obersten Erziehungszweck: „Für das sittlich-religiöse Gesamtziel muss gleichschwebende Ausbildung aller Hauptteile des Gedankenkreises und folglich auch ein Gleichgewicht der Interessen stattfinden, wenn nicht eine Störung der sittlich-religiösen Zwecke und der daraus hervorgehenden Willensäusserungen zu befürchten sein soll."[6])

Doch: Woher soll der Nahrungsstoff, welcher zur „gleichschwebenden Ausbildung" nötig ist, genommen werden?

Diese Frage legt sich auch Herbart vor, da er annimmt: „Nur in bestimmten Vorstellungsmassen erzeugen sich die ihnen angemessenen Interessen[7])" — und: Es „richtet sich das, was aus dem Zögling mit der Zeit wird, ohne Zweifel nach dem Stoffe, den man ihren Gemütern zu verarbeiten giebt.[8])"

Sein Ergebnis ist: „Die Materie des Unterrichts liegt in den Wissenschaften[9])"; „die Schule kann nicht ganz Bildungsanstalt sein, am wenigsten für die Individuen; sie hat von der Summe der Kräfte, die den Menschen zu bilden im stande sind, nur einen bestimmten Teil, eine besondere Klasse inne, — und das sind die Wissenschaften."[10]) — Später sagt er vom Unterrichtsstoffe: „Reicher kann er nicht sein, als unsere Wissenschaften, unsere Litteratur;" „reicher wird er nicht sein als die Hilfsmittel, welche der Lehrer besitzt."

---

[1]) II, 549. [2]) II, 550. [3]) I, 392. [4]) I, 447.
[5]) Encykl., II. Aufl., S. 68. [6]) Allgem. Päd., S. 243.
[7]) II, 440. [8]) I, 427. [9]) I, 408. [10]) II, 18.

In diesen Äusserungen zeigt sich deutlich eine Haupteigentümlichkeit der Herbartschen Didaktik: Herbart schränkt die Aufgabe des Unterrichts gewaltig ein; für ihn liegt dieselbe lediglich in der Durchbildung des Gedankenkreises; er bricht nach seinen eigenen Worten von den Sprossen der menschlichen Regsamkeit etwas ab: Begehrung und That (I, 388); die Erziehung zur geregelten, zielbewussten Thätigkeit verweist er in die Lehre von der Zucht.

Darum gehört z. B. nach Herbart die darstellende Kunst nur insoweit in den Unterricht, als sie im stande ist, auf das vorhandene Geistesmaterial und auf die erwachten geistigen Fähigkeiten helfend und fördernd einzuwirken, indem sie vorhandene Ideen zu edler Klarheit bringt und zum durchgeistigten Genuss der wirklichen und der idealisierten Verhältnisse verhilft; die Musik hat unterrichtlich bloss Bedeutung, soweit durch sie die geweckten Gefühle fester eingeprägt werden und einer künftigen Reproduktion derselben wirksam vorgearbeitet wird. Aber nach ihrer ausübenden, technischen, für die Aussenwelt bedeutsamen Seite hin gehören Zeichnen, Gesang etc. für den, der der Hand den Ehrenplatz neben der Sprache gesichert sehen möchte (II, 628), doch nicht ins Gebiet des Unterrichts, — sondern in das der Zucht.

So anheimelnd diese [einseitig] nach innen gekehrte Betrachtungsweise vom Standpunkte der Theorie aus erscheint, so beengend ist sie für den praktizierenden Pädagogen, der denn doch beim Unterrichte nicht bloss die sorgfältig abgestimmte Innenwelt des Zöglings, sondern auch dessen künftige Thätigkeit und Stellung im Leben im Auge hat. Für die im Unterrichte zusammentreffenden Momente muss eben eine geschlossene Betrachtungsweise eintreten.

Darin nun liegt ein Teil der Bedeutung des Herbartianers Willmann, dass er die Aufgabe des Unterrichts in etwas erweitert und dadurch Gelegenheit giebt, das Gebiet der Bethätigung in didaktische Beleuchtung zu rücken.*)

Willmann fügt zum Moment der Erkenntnis das der Gestaltung, lehnt eine mittelbare Beziehung auf den Beruf („der gesellschaftlichen Funktion des Menschen“) nicht ab und findet in „Heimat, Volk und Vaterland“ eine Reihe sozialer Verbände und sittlicher Güter, welche der Bildungsarbeit Zielpunkte gewähren und Stoffquellen eröffnen.

An die Frage nach dem „Woher“ der Bildungssoffe schliesst sich die Frage nach deren Ordnung und Fügung (Stoffauswahl, -anordnung).

Hier unterscheidet sich der Gedankengang Herbarts wesentlich von dem anderer Didaktiker. Diese gehen zumeist aus von der Bestimmung des Nacheinander der einzelnen Unterrichtsstoffe und be-

*) O. Willmann, Didaktik; II, 198.

schäftigen sich alsdann mit dem Verknüpfen und Verweben der in den verschiedenen Fächern erworbenen Kenntnisse und Einsichten.

Für Herbart steht dagegen obenan die Rücksicht auf das Nebeneinander der Unterrichtsstoffe, dem sich das Nacheinander anzubequemen hat.

Für jenes gilt das schon oft erwähnte Gesetz; „Das Interesse muss möglichst gleichschwebend erhalten werden!“[1])

Dulden aber die Interessenklassen eine gleichzeitige Berücksichtigung? — Nach Herbart: Ja! — Er sagt: Innerhalb der den Hauptgruppen — Erkenntnis und Teilnahme — untergeordneten Glieder giebt es „zwar eine gewisse Folge und Abhängigkeit, aber dennoch kein strenges Nacheinander. Spekulation und Geschmack setzen zwar die Auffassung des Empirischen voraus, aber, während diese Auffassung immer fortgeht, erwarten jene nicht etwa das Ende derselben; sie regen sich vielmehr schon sehr früh, und entwickeln sich von da an gleichzeitig mit der Erweiterung der blossen Kenntnis des Mannigfaltigen, indem sie ihr allenthalben, wo nicht Hindernisse eintreten, auf dem Fusse nachfolgen.“[2])

Nach Herbart ist also die gleichzeitige Berücksichtigung sämtlicher Interessenklassen einmal nötig und zum andern möglich. Darum legt er sich überall die Frage vor, ob und inwieweit der vorhandene Unterrichtsstoff im stande sei, der Vielseitigkeit des Interesses Rechnung zu tragen, oder welcher Ergänzung er bedürfe.[3])

Er hat für derartige Erwägungen ein gleichsam typisches Beispiel geschaffen; es ist dies die Betrachtung über die unterrichtliche Bedeutung der Odysseelektüre.[4]) Dort sagt er:

„Die Odyssee allein würde das ästhetische, sympathetische und gesellschaftliche Interesse um ein Merkliches zu stark und ausser dem rechten Verhältnis aufreizen. Dem empirischen Interesse würde die Odyssee, wenn sie allein auf den Lehrling wirkte, keine hinreichende Nahrung geben; denn sie mischt Wahrheit und Dichtung; den echten Beobachtungsgeist, der die Thatsachen rein und unverfälscht verlangen soll, übe demnach Naturgeschichte und Erdbeschreibung; diese beiden Wissenschaften hat man in eben der Periode anzufangen, in welcher die Odyssee gelesen wird. Das spekulative Interesse würde auf eine zu beschränkte Weise und zu schwach durch jenes Werk angeregt werden; also nehme man die Rechnungen und Anschauungsübungen zu Hilfe. Das religiöse Interesse ist durch Darstellung des griechi-

---

[1]) II, 467. [2]) I, 404.

[3]) Stoy: Statische Erwägungen.

[4]) Kern führt in § 30 seines „Grundr. d. Pädagogik“ dasselbe Beispiel weiter aus; auch bei Frick finden sich häufige Anklänge (so im Februarheft der „Lehrproben“ von 1891.)

schen Altertums nicht auf den rechten Punkt hingeführt worden; es sind hier die bekannten religiösen Lehren und Übungen, deren sich jede gute Erziehung zu bedienen pflegt, durchaus notwendig (II, 83)."

Nach diesem Beispiel, an welches gar viele Stellen in Herbarts Werken anklingen, kann es kaum einem Zweifel mehr unterliegen, dass Herbart wie oben behauptet wurde, die Rücksicht auf das Nebeneinander der Unterrichtsstoffe derjenigen auf das Nacheinander derselben überordnet. Seine Art und Weise erheischt allerdings unbeschränkte Freiheit im Schalten mit allen Lehrfächern, wie er denn — nach den mündlichen Überlieferungen seines Schülers Strümpell — in seinem Unterrichte wirklich öfters ganze Lehrgebiete ausschaltete, um sie später einmal, wenn die Rücksicht auf das Innenleben des Zöglings es gebot, wieder aufzunehmen. Er sagt:

„Es giebt mehrere Lehrfäden; und diese können nicht alle zugleich anfangen und enden, sondern ein Gegenstand beschäftigt länger, ein anderer kürzer. Während also ein Unterricht noch in vollem Gange ist, bricht ein anderer ab und umgekehrt. Keins der Interessen aber darf jemals abbrechen. Also muss da, wo ein Lehrgegenstand beiseite gelegt wird, ein anderer seine Stellung einnehmen. (II, 86)"

Auch dieser Gedanke trägt [wie so viele Herbartsche Reflexionen] jenes Gepräge, das nur ein Vertreter des Einzelunterrichts — der Hofmeistererziehung verleihen konnte.

Herbarts Erwägungen sind zumeist getragen von der Rücksichtnahme auf den Geist des einzelnen Zöglings, fragen aber in weit geringerem Masse nach der Bedeutung für die Schule, für den Massenunterricht, — fragen auch wenig nach der Gefügigkeit des Stoffes, nach der Bereitwilligkeit der Unterrichtsgegenstände, jenen Bedürfnissen des Schülers gerecht zu werden.

Die Schule, welche es mit einer Schar ungleich gearteter Individuen und auch mit Zielen, welche zum Teil praktischer Natur sind, zu thun hat, muss vielmehr mit dem Unterrichtsstoff selbst rechnen; für sie liegt die Bedeutung der Herbartschen Ideen nicht in der Möglichkeit, dieselben direkt in die Praxis umsetzen zu können; Herbarts Anschauungen haben hier die Bedeutung eines Prüfsteins für die jeweiligen Unterrichtserfolge; ihr Wert liegt in dem fortwährenden Hinweis auf die höchsten Aufgaben des erziehenden Unterrichts, in der Anregung zu psychologischen Abwägungen; indem sie das subjektive Moment der Unterrichtsarbeit so gewaltig betonen, bilden sie ein heilsames Gegengewicht gegen die Meinungen von Fachlehrern, denen es um Bewältigung des Unterrichtsstoffes fast ausschliesslich zu thun ist. Herbarts Ideen müssen innerhalb der Schule im Lehrer selbst Gestalt gewinnen, da sie im Lehrplan nicht durchgreifend zur Geltung kommen können.

Für Herbart ergaben sich folgende Forderungen aus dem Gedankeninhalte, welcher der kompensierenden Konzentration eigen ist:

Analyse des kindlichen Gedankenkreises;

analytischer Unterricht vor und neben dem synthetischen Unterrichte;

gleichmässige Berücksichtigung der Interessenklassen innerhalb des synthetischen Unterrichts zu allen Zeiten!

Fast erscheint es nach alledem als überflüssig, noch auf die der kompensierenden Konzentration widersprechenden Ausdeutungen des Konzentrationsgedankens einzugehen. Allein: Mit der Vollzähligkeit der Interessen ist noch nicht die Vollzähligkeit und gerechte Berücksichtigung der einzelnen Unterrichtsfächer geboten.

Die Gedanken, welche mit den Begriffen: „chirurgische, homöopatische und dynamische Konzentration" verbunden werden, finden sich stets im Gefolge der Überbürdungsklage.

Der „chirurgischen Konzentration" tritt Herbart entgegen, wenn er sagt: „Es war stets der wesentliche Inhalt meiner pädagogischen Lehre, dass man die Zerstreuung des Gemütes auf alle Weise verhindern müsse. Daraus aber habe ich niemals den in meinen Augen übereilten Schluss ziehen können, dass man die Menge des Lehrstoffs bedeutend vermindern könne und solle.[1]" Den allzu eifrigen Verfechtern der „sprachlich-historischen" Gymnasialbildung, welche hie und da Beseitigung aller naturwissenschaftlichen Bildung forderten, giebt Herbart zu bedenken, dass „nur insofern" menschliche Verhältnisse ein gewisses Übergewicht innerhalb der unterrichtlichen Betrachtungen einnehmen dürfen, als sie dem Egoismus entgegenwirken können.[2])

Ein Verwerfen der mit dem Namen „homöopathische Konzentration" verquickten Anschauungen liest man deutlich aus einer Mahnung, welche Herbart an die Vertreter der vielseitigen Bildung richtet, — sie möchten es ja nicht an der nötigen Erholungszeit mangeln lassen, weil man dadurch den Unterricht in die Gefahr bringe, „Beschränkungen zu erleiden, bei denen sein innerer Zusammenhang nicht bestehen kann."[3])

Auch gegen den Grundgedanken der „dynamischen Konzentration" richtet sich Herbart; er meint: „Der Verstand der Grammatik bleibt in der Grammatik; der Verstand jedes anderen Faches muss sich eben in diesem Fach auf eigene Weise ausbilden.[4])"

Die psychologische und die ethische Konzentration beschäftigen sich mit der endgiltigen Ausgestaltung des Innenlebens eines Idealzöglings; deren Gebiet ist die menschliche Seele.

Nach aussen lenkt den Blick die kompensierende Konzentration. Diese zeigt die Anwendung der zuerst entstandenen Grund-

---

[1]) II, 18. [2]) II, 522. [3]) II, 573. [4]) II, 465.

sätze auf Stoffauswahl und ungefähre Stoffgruppierung; sie sieht jedoch diese Fragen nur vom Gesichtspunkte des subjektiven Bedürfnisses der Schülernatur aus an, zieht also nur ganz im allgemeinen die Möglichkeit der okjektiven Verwirklichung ins Bereich ihrer Erwägungen. Sie gleicht dem Sammler, der, geleitet von dem Bestreben, Material für ein von ihm geahntes Grundgesetz seiner Wissenschaft herbeizuholen, alles ihm passend Erscheinende zusammenträgt, dieses in eine durch seinen Zweck gebotene oberflächliche Gruppierung bringt und so das Ganze der eigentlichen Forscherarbeit zur Verfügung stellt. Nun ist es nötig, das Material zu prüfen, ob seine Beschaffenheit und Menge genügen, ob die gewählte Ordnungsweise der Natur der Objekte angemessen sei, ob eine andere Gruppierung schneller und sicherer zum Ziele führen würde! —

III. Konzentrationsprinzip und Lehrplan.

Nach der Betrachtung des Zweckes und der Herbeischaffung der zur Verwirklichung desselben dienenden Mittel richtet sich das Augenmerk des Pädagogen auf die Natur der letzteren, auf deren Gefügigkeit, dem subjektiven Bedürfnisse gerecht zu werden; — der Methodiker zieht die Unterrichtsfächer in betracht nach dem ihnen innewohnenden Recht auf Selbstbestimmung — nach ihrer gegenseitigen Bedingtheit.

Es können die Disziplinen ihre Selbständigkeit unter allen Umständen festhalten und den in ihrer Struktur gegebenen (immanenten) Weisungen durchaus folgen;

sie können sich ihrer Selbständigkeit völlig entäussern, sodass sie gar nicht als Fächer, sondern nur als Stoffquellen erscheinen, aus denen nach Belieben geschöpft wird;

es ist auch ein genossenschaftliches Zusammenwirken der einzelnen Fächer, die ihren Charakter als solche nicht aufgeben, denkbar, sodass jedes Fach nur so weit auf Berücksichtigung seiner Eigenart Anspruch erhebt, als es das Interesse am Gedeihen des Ganzen zulässt;

es kann ferner der Fall eintreten, dass **ein** Fach die Führerrolle übernimmt, also seinem Selbstbestimmungsrechte folgt, während die anderen als allzeit hilfsbereite Spender ergänzenden Materials erscheinen;

es kann aber auch bald dieses, bald jenes Fach auf einige Zeit in den Vordergrund treten.

So ergeben sich folgende Möglichkeiten:

1. Suveränität des einzelnen Faches;
2. völliges Aufgeben des Fachcharakters (konfuse K.);
3. gegenseitige Bezugnahme:
   a. genossenschaftliches Zusammenwirken (konföder. K.);
   b. Vorherrschaft eines Faches (hegemonische K.);
   c. wechselweises „In-den-Vordergrund-treten“ der einzelnen Fächer (succesive K.).

Denjenigen, die da meinen, die Wissenschaft selbst „gebe ihnen einen Plan in die Hand, wie sie gemäss ihrem Inhalte, wobei eins das andere voraussetzt, füglich könne gelehrt werden, hält Herbart entgegen, dass so „die Bedingungen des Aufmerkens, die allmählichen Fortschreitungen des Interesses wenig berücksichtigt werden.[1])

Doch auch die „konfuse Konzentration" ist nicht nach Herbarts Sinn; er will nicht eine bunte Folge der Gegenstände, welche nur deshalb am Geiste des Schülers vorübergleiten, weil der Lehrer gerade an dies und jenes denken kann. Er fordert eine subtile Trennung der Einzelgebiete; denn „der Gemütszustand im mathematischen Denken ist von der Stimmung dessen, der mit Liebhaberei in der alten Geschichte forscht, oder dessen, der dem Gesange der Dichter hingegeben ist, — zu weit verschieden; diese Gemütszustände können nicht wie die Kleider gewechselt werden.[2])" Ja er wünscht, dass man den Zögling solange bei einem Gegenstande belassen möchte, bis er selbst nach einem anderen verlangt; er ersehnt eine Lehrart, „welche dem gleichförmigen Zuge des nämlichen Interesses unausgesetzt nachfolgt", und meint: Jede Arbeit „muss so geartet sein, dass sie ihre nötige Abwechselung im eigenen Reichtum mit sich führt; niemals aber darf sie dem Wechsel zuliebe in eine Rhapsodie ohne Ziel auseinanderfallen".[3]) Daher auch die Klage und Anklage: „Ich kann mich hier — bei der Untersuchung über das unvermittelte Nebeneinander von Vorstellungsmassen, wie dasselbe anomale Geisteszustände bedingt — der Frage nicht erwehren, wie es in den Köpfen der Schulknaben vorgehen möge, die an einem Morgen durch eine Reihe heterogener Lektionen hindurchgetrieben werden, deren jede sich am folgenden Tage mit dem gleichen Glockenschlage wiederholt und fortsetzt. Sollten diese Knaben wohl die verschiedenen Gedankenfäden, welche da gesponnen werden, untereinander und mit denen der Erholungsstunden in Verbindung bringen? — Es giebt Erzieher und Lehrer, die das mit einem wunderbaren Vertrauen voraussetzen und deshalb weiter nicht bekümmert sind."[4])

Auch Ziller verwahrt sich entschieden dagegen, dass er eine Vermischung des Inhaltes der Einzelfächer anstrebe. Ein Auseinandertreten des Unterrichts nach Fächern ist nach ihm nötig, damit „sich nicht heterogene Begriffssphären anhäufen; denn jedes Fach fordert ja eine eigentümliche Art der Behandlung; in jedem findet eine eigentümliche Gruppierung der Interessen und infolgedessen auch eine eigentümliche Gedankenbewegung statt; jeder entspricht eine eigentümliche Gefühlsstimmung.[5])

---

[1]) II, 553. [2]) I, 132. [3]) I, 447. [4]) I, 132. [5]) Allg. Päd., S. 145.

Stoy, der der „konfusen Konzentration“ den Namen gegeben, bekämpft ihre Forderung mit beissendem Sarkasmus in seiner „Hauspädagogik“.[1])

So entschieden Herbart gegen Vermischung der einzelnen Unterrichtsfächer, also dagegen ist, der einzelnen Disziplin ihre Eigenart, ihren Charakter zu rauben, — so kräftig tritt er für ein „Hand-in-Hand-gehen“ gewisser Fächer ein.

Er meint, es sei „notwendig zum Leben, dass man innerlich verbinde, was der Vortrag der Wissenschaft äusserlich trennt, — und trennen muss wegen der Art, wie die Sätze gefunden werden“.[2])

Herbart ist Gegner der Art und Weise so mancher Fachlehrer, die eben ihr Gebiet bearbeiten, ohne zu bedenken, ob verwandte Materien der Verknüpfung harren. — Er äussert: „Die ganze Vorstellungsart, als seien die Gegenstände des Unterrichts eine Masse, deren Teile alle nebeneinander liegen, — welcher Vorstellungsart die Pädagogen zwar nicht systematisch, aber sehr gewöhnlich folgen — ist von Grund aus verkehrt. Es findet sich hier ein Gegensatz ungefähr wie in der Physik zwischen dem atomistischen und dem dynamischen System. Wie nach dem letzteren bei weitem nicht das ganze Quantum der Materien im Raume aussereinander liegt, so soll auch der Geist des Zöglings nicht etwa eben so viele kleine Stückchen von seiner gesamten Lernfähigkeit abgetrennt darreichen, als der Unterricht Auffassungen von ihm verlangt“.[3]) Vielmehr fordert Herbart, „dass die Fugen, in denen das menschliche Wissen zusammenhängt, aufs genaueste müssen untersucht werden, damit der Lehrer im stande sei, jedes einmal erregte Interesse sogleich nach allen Richtungen hin fortwirken zu lassen, damit er mit diesem Interesse wie mit dem eigentlichen Kapital, das er erworben, wuchern könne, und damit er die Störungen möglichst vermeide, wodurch dieses Kapital würde vermindert werden“.[4])

Was Herbart inbezug auf die allgemeine Forschungsmethode sagt: „Alles einzelne will Stück für Stück von neuem mit einer ihm besonders angepassten Geschmeidigkeit des Denkens untersucht sein,“[5]) gilt bei ihm auch für die Pädagogik. Denn „Philosophie und Erziehung bedürfen durchaus, dass man jedes in der Natur der Gegenstände liegende Band anerkennen, und für soviel, aber für nichts mehr gelten lasse, als was und für wieviel es wirklich gelten kann. Und wieviel das sei, dies muss für jede Art von Verbindung, bei jeder eiuzelnen Lehre, bei jeder vorkommenden Gelegenheit insbesondere erforscht werden; — man kann nicht im

---

[1]) Kap. X: „Dampfstudien“, S. 57. [2]) II, 531. [3]) I, 133. [4]) II, 1 9. [5]) II, 21.

allgemein entscheiden, wieviel und was alles in einem Punkte vereinigt sein solle".[1])

So geht Herbart jedem einzelnen Problem auch einzeln zu Leibe.

Obwohl danach allgemeine Gesichtspunkte haum zu erwarten, sondern die nötigen Verknüpfungen der aus den verschiedensten Lehrfächern herbeilaufenden Vorstellungsfäden dem Geschick und Takt des Lehrers zu überlassen wären, kann doch der kundige Blick beim Überschauen der Lehrgebiete gewisse Ähnlichkeiten erspähen, die eine engere Besiehung gewisser Fächer erwarten lassen.

Herbart stellt daher einer Reihe von Betrachtungen die Devise voran: „Wir werden uns vorzugsweise mit der Verbindung der Studien beschäftigen; denn was einzeln stehen bleibt, hat wenig Bedeutung".[2]) — Und was er findet ist in der Hauptsache folgendes:

Die Philologie erscheint ihm als Hilfswissenschaft der Geschichte, da sie das Studium derselben beleuchtet und belebt durch das Anschauen ihrer Dokumente.[3]) Wiederum dient die Geschichte der Litteratur, indem sie den Eifer weckt, — die Auffassung des Inhaltes vorbereitet; denn „das Interesse am Schriftsteller hängt sehr von historischer Vorbereitung ab".[4]) So ist „die alte Geschichte der einzige mögliche Stützpunkt für pädagogische Behandlung der alten Sprachen".[5]) Die Erlernung der alten Sprachen bedeutet eben eine Last, „die durch das Interesse für das Bezeichnete gehoben"[6]) werden muss. Lediglich nach dem Inhalte der Litteratur richtet sich's daher, wann eine Sprache im Unterrichtsplane aufzutreten hat, da ja mit jeder fremden Sprache eigenartige Vorstellungsmassen[7]) in den Zögling gelangen.

Doch der fremden Sprache muss die rechte Kenntnis der Muttersprache den Boden bereiten; denn jene setzt die Festigkeit dieser voraus[8]) und heischt von ihr, dass sie als „Vermittlerin des Verstehens"[9]) auftrete.

Für die Aneignung der Muttersprache empfiehlt Herbart als Hilfsmittel, das Sprachliche mit anderen Lehrstoffen zu verbinden, namentlich aber den analytischen Unterricht so recht für die Sprachschulung nutzbar zu gestalten.[10])

Dasselbe Prinzip, auf das Sachliche das mehr Formelle zu gründen, tritt uns auf dem Gebiete der Interessen der Erkenntnis entgegen und zwar im Verhältnis zwischen Naturkunde und Mathematik.

Der mathematische Unterricht soll keine abgesonderte Vorstellungsmasse für sich allein bilden;[11]) ja sein Wert hängt hauptsächlich davon ab, „wie tief er in das Ganze des Kreises der

---

[1]) II, 21. [2]) II, 532. [3]) II, 472. [4]) II, 572. [5]) II, 637. [6]) I, 410. [7]) II, 464. [8]) II, 390. [9]) II, 550. [10]) II, 633. [11]) II, 523.

Gedanken und Kennntnisse“[1]) eingreift. Daher redet Herbart der angewandten Mathematik das Wort; aus der Mitte des naturkundlichen Unterrichts soll sie hoch emporsteigen, um ihre Zweige zu verbreiten.[2])

Doch die Mathematik vergilt, dass für sie das Interesse geweckt ward. Die Anschauung mathematischer Formen bereitet die Auffassung der Natur vor;[3]) ohne die Mathematik ist kein gründliches Studium der Naturwissenschaften,[4]) — kein Hineindenken in die strenge Gesetzmässigkeit der Natur[5]) möglich.

Wenn nun schon die Technologie, da sie „wichtige Mittelglieder zwischen den Auffassungen der Natur und der menschlichen Zwecke“[6]) in sich birgt, eine Brücke aus dem Gebiete der Erkenntnis in das der Teilnahme schlägt, wo sie auf die Geschichte der Erfindungen stösst — so ist doch der eigentliche Isthmus zwischen beiden die Geographie, die wahrhaft „assoziierende Wissenschaft“.[7])

In dieser „begegnen sich die Begriffe der Mathematik, Naturlehre und Geschichte“.[8]) Ohne sie fehlen den historischen Begebenheiten die Stellen und Distanzen, den Naturprodukten die Fundorte, der populären Astronomie die ganze Anknüpfung, der geometrischen Phantasie eine der wichtigsten Anregungen“.[9]) Gar vieles aus der Mathematik kann am Globus demonstriert werden;[10]) durch die Geographie gewinnt die Naturkunde einen ganz anderen Umfang, als den sie des blossen Nutzens wegen erreicht hätte; oft lassen sich bei Besprechung des Geographischen Blicke in die Vergangenheit werfen.[11])

Mit all dem ist noch keine Verschmelzung stoffverwandter Unterrichtsfächer zu grösseren Lehrganzen gefordert, wohl aber ein Herüber- und Hinüberschiessen der einzelnen Gedankenfäden, ein Ineinanderflechten derselben; nur an einer Stelle spricht sich Herbart für eine Ineinanderfügung ganzer Lehrgebiete aus, wie sie die konföderierende Konzentration verlangt. Dies geschieht in der wichtigen Äusserung, in welcher er zwei Studiengebiete unterscheidet deren jedes ein Ganzes ausmachen soll (I,81); es sind dies die Gebiete des Interesses am Menschen und des Interesses an der Natur.

Ganz auf Herbartschem Boden steht Dörpfeld, wenn er „Verknüpfung der sachunterichtlichen Fächer untereinander“ verlangt, — wenn er verlangt, dass in jedem derselben „auf jeder Stufe etwas Ganzes, — womöglich etwas Einheitliches geboten werden“ solle, dass „die Sprachbildung ihrem Kern nach in und mit dem Sachunterricht erworben“ werden müsse, dass „auch das anscheinend isolierte Rechnen und die Kunstfertigkeiten sowohl um ihrer selbst, als auch um der Wissensfächer willen zu diesen in enge Beziehung“ zu setzen seien.

---

[1]) I, 124. [2]) II, 163. [3]) I, 213. [4]) II, 263. [5]) I, 296. [6]) II, 628. [7]) II, 630. [8]) II, 466. [9]) II, 632. [10]) II, 183. [11]) II. 615.

Allein, wenn Dörpfeld auch ein Zusammengehen und Zusammenwirken als notwendig hinstellt, so lässt er doch die einzelnen Unterfächer der grossen Sachgebiete — Menschheit und Natur — selbständig auftreten.

Dem gegenüber ist man gegenwärtig in Volksschullehrerkreisen geschäftig, diese Unterabteilungen zu einem „In-, Mit- und Durcheinander" zu verflechten.

So wollen namentlich die Anhänger der Zillerschen Schule nichts mehr wissen von einem Auseinandertreten des Religionsunterrichts in Biblische Geschichte, Bibelkunde, Glaubens- und Sittenlehre; sie erstreben Vereinheitlichung derselben.

Verschiedene Spezialarbeiten verwerfen den Selbstzweck und die Selbständigkeit der Grammatik und Orthographie, des Stil- und Leseunterrichtes; alle diese Zweigfächer sollen ineinandergreifen, sollen sich scharen nach der einen Meinung um die Lektüre, nach der anderen um den Aufsatz.

Am bedeutsamsten sind jedoch diese Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts. Da verlangen die einen, dass Zoologie und Botanik ihrer ihnen durch die Wissenschaft verliehenen Structur ganz sich entäussern sollen, damit sie gemeinsam die Betrachtungen von „Lebensgemeinschaften" (Wald, Sumpf etc.) ermöglichen können; andere fordern, dass Physik, Chemie, Mineralogie und Technologie zusammenwachsen zu einer Arbeits-, resp. Wirtschafts-, Gewerbe- und Haushaltungskunde; wieder andere stellen Individuen von naturgeschichtlicher und volkswirtschaftlicher Bedeutung in den Mittelpunkt des gesamten naturkundlichen Unterrichts, um von ihnen aus nach allen Seiten hin, in alle Einzelgebiete hineinschreiten zu können.

Dr. O. Frick überträgt das Prinzip der Lebensgemeinschaften auf alle Gebiete menschlichen Erkennens, Fühlens und Strebens. Er meint: „Die höchste und tiefgehendste Art einer Konzentration wird aber erreicht, wenn man das organisch-genetische Prinzip auch in die Stoffauswahl hineinträgt, welches auch die Lehrgebiete als Organismen betrachtet, in diesen organische Einheiten, genetische Reihenfolgen, genetische Komplexe (Gruppen) aufsucht und herausstellt. Solche eignen ihnen als Teilen der grossen organischen Lebenseinheiten

im Leben der Natur

(natürliche Organismen und Lebensgemeinschaften),

wie in der Geschichte

(soziale Organismen: Familie und Stamm, Gemeindeleben und Gemeindewesen, Völker und Staat, Völkergruppen und Reiche, die Menschheit und die Kirche),

endlich in dem von Kunst (künstlerische Organismen)
und Wissenschaft (intellektuelle Organismen).“ (Lehrproben, Febr. 91).

In der Volksschule können derartige Verquickungen ganzer Lehrfächer bis zu einem gewissen Grade recht gut hergestellt werden; denn diese hat es ja nicht mit dem Erfassen einer Wissenschaft als solcher zu thun; sie nimmt aus dem reichen Schatze nur die im gemeinen Leben sich zu auffälliger Geltung durchsetzenden Gegenstände; sie durchdenkt die Erscheinungen nicht bis zu allgemeinen Prinzipien, sondern lässt diese nur hie und da im Einzelnen durchschimmern; sie kann des innigen Zusammenhangs mit der Alltäglichkeit gar nicht entbehren, kann es gar nicht bis zu einem Ausruhen im weitausgreifenden Wissensstoffe bringen; sie muss überall die Beziehungen der einzelnen Erscheinung, Thatsache, — des erkannten Gesetzes zur Umgebung, zum Wirken und Leiden des Volkes aufhellen; für sie ist die Heimat des Kindes der Mikrokosmus, dessen einzelne Glieder unterrichtliche Organismen abgeben können.

Bei dieser Beschränkung des Unterrichtsstoffes und dessen Bezogenheit auf die Heimat ist wohl an ein Ineinandergreifen der einzelnen Diszipliuen zu denken, wenn dasselbe auch noch nicht eine lehrplanmässige Darstellung, die völlig genügt, gefunden hat; aber ein Ziel ist's doch, des Schweisses wert.

Nicht so steht es um die höheren Schulen; hier ist die erforderliche Wissensmenge nicht mehr so leicht überschaubar, deren Zusammenhang mit Leben und Streben der Zöglinge nicht mehr so leicht erkennbar. Dennoch haben auch in diese Unterrichtsbetriebe die Gedanken der konföderierenden Konzentration einzudringen gewusst, wenn bisher auch nur in den Sprachunterricht.

So will Kern, dass man ein und denselben Stoff in verschiedenen Sprachen an den Schüler heranführe, „um dadurch die Verschiedenheit des sprachlichen Ausdrucks bei Gleichheit der Gedanken zur Anschauung zu bringen“ (Grundriss, § 32).

Und wie hier der Stoff das Zentrum für die Behandlung verschiedener Sprachen abgiebt, kann auch das Formelle der Sprache, können die korrespondierenden Gestaltungen der verschiedenen Sprachen zu einem Mittelpunkt werden.

Diesen Standpunkt, den Loos und Kármán vertraten, brachte Hornemann in seiner „Parallelgrammatik“ zur Geltung.

Nach diesem kurzen Seitenblick auf den Unterrichtsbetrieb an höheren Schulen sei wieder die Volksschule, diese eigentliche Stätte für das Streben nach Konzentrierung des Lehrstoffes, in den Blickpunkt der Betrachtungen gerückt!

Hier hat man sich nicht zufriedengegeben mit der Zusammenfassung des Unterrichtsmaterials zu den zwei Hauptgruppen Natur-

und Menschenkunde. Man hat auch diese beiden Grossmächte in innige Wechselwirkung zu bringen versucht.

Da sollen „Heimat, Vaterland, die weite Welt“ als gewaltige, allseitig zu beleuchtende Stoffmassen auftreten, — ein Gedanke, der an die in Grasers „Elementarschule fürs Leben“ gegebenen Grundsätze erinnert. —

Herbart hat den Gedanken an eine kulturhistorische Verkettung der beiden grossen Unterrichtsgebiete — Teilnahme und Erkenntnis — erwogen, aber abgelehnt. Er sagt; „Es wäre ungereimt, den Jugendunterricht auch in Rücksicht auf die Naturwissenschaften von dem allmählichen Fortschritte der Entdeckungen abhängig zu machen; denn diese flossen nicht wie das, was den Menschen und seine Empfindungen betrifft, aus der Natur des menschlichen Geistes, sondern der Zufall verstreut die Nachrichten, welche er uns von der Natur gab, durch viele Jahrhunderte, ohne dass darum die Schätze der heutigen Naturwissenschaften einen besonderen Punkt der Ausbildung erforderten, durch den sie nur uns und nicht etwa eben so gut den Alten zugänglich gewesen wären“.[1]) So wenig diese Äusserung mit der gegenwärtig mehr und mehr Platz greifenden evolutionistischen Geschichtsauffassung zusammenstimmt, so sehr markiert sie doch den Standpunkt des damals jungen Pädagogen: Getrenntes Marschieren auf den Gebieten des innigen Empfindens und des verstandesmässigen Erkennens und Verwertens.

Öfter schon sind hierzu die Worte Herbarts zitiert werden: „Eben das Streben nach der höchsten Einheit, was der Ruin der Philosophie geworden ist, — wird das wohlthätiger auf die Pädagogik wirken? Wird man hier weniger Künsteleien als dort anwenden, um das Viele, was seiner Natur nach aussereinander bleiben muss, ineinanderzupressen? — Vielmehr, es wird sich zeigen, dass die Bemühung, alles auf eine Spitze zu stellen, dem Erzieher eben so schädlich werden muss, als auf der anderen Seite das Zerreissen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammenhängt, ihm geworden ist“.[2])

Stoy zitiert gerade diese Stelle als Beweis dafür. dass sich Herbart sicher nicht einverstanden erklärt hätte mit dem, was im ersten Teile der Arbeit „hegemonische Konzentration“ genannt worden ist. Er führt noch eine Stelle aus Magers Revue an, deren Spitze er offenbar gegen Völter richtet: „Mir wird schon ganz übel zu Mute, wenn ich jemanden von dem Prinzip, dem Mittelpunkte reden höre“. Deutlicher werdend fügt er hinzu: „Es ist krankhaft, wenn man z. B. die Bibel in dem Sinne zum Zentrum machen wollte, dass Geschichte, Geographie, Rechnen von daher ihre Materien

---

[1]) I, 80. [2]) II, 20.

nehmen".[1]) — In der „Hauspädagogik" sagt er: „Den Geist des Prinzips haben nur die erfasst, welche zwar die einzelnen Disziplinen lehren, in der Übung aber mit wahrhaft haushälterischem Geiste unter einander verbinden". So weist er den Gedanken an eine Bedingtheit des realistischen durch den ethischen Unterricht zurück.

Auf der gegnerischen Seite steht Ziller. Dieser fordert für die „Gesinnungsstoffe" Hegemonie — und von allen andern Disziplinen strenge Unterordnung, nicht ihrem Inhalte, sondern ihrem Lehrgange und ihrer Anordnung nach: „Die Gesinnungsstoffe bilden den Mittelpunkt und Brennpunkt, auf den alle übrigen Fächer zurückbezogen werden, von dem aus diesen ihre Bedeutung, wie ihre Berechtigung für das Ganze der Charakterbildung bestimmt wird, ja von dem aus sie nicht bloss hie und da einmal, sondern fortwährend, sei es mittelbar die Richtung erhalten, in der sie sich dem Ganzen einzufügen und in der sie fortzuschreiten haben".[2]) Demzufolge hat von dem synthetischen Fortschritte des Gesinnungsunterrichts die Naturkunde „die Gesichtspunkte, die Motive, die Gliederung, wie die Begrenzung für die Betrachtung herzunehmen"[3]); selbst jede einzelne „methodische Einheit" muss engen Anschlusss an den Gesinnungsunterricht suchen, muss „mit dem übergeordneten Gedankeninhalte anheben". Dennoch brauchen die Lehrfächer nicht auf alles einzugehen; —

sie können der eigenen Triebkraft angeregter Gedanken folgen; —

sie müssen in sich psychologisch wohl geordnet sein.[4]) —

Um einen Verbindungsstrang zu haben zwischen der alttestamentlichen Ferne und den Gegenständen der Heimat, entdeckt Ziller einen Parallelismus zwischen den Entwickelungsepochen der israelitischen und denen der deutschen Kultur, — ein Parallelismus, den ihm so ganz noch kein Kenner der Geschichte nachgefühlt hat. Aber er erzielt dadurch, dass er neben die biblische Gestaltenreihe eine solche aus der deutschen Geschichte treten lässt, Anknüpfungspunkte für Geographie und Naturgeschichte, Rechnen und Gesang.

Ziller beantwortet eben mit ein und derselben Idee sowohl die Frage nach der Progression der gemütbildenden Stoffe, als auch die Frage nach dem Nebeneinander aller Unterrichtsgegenstände, und damit auch die Frage nach dem Nacheinander ethisch indifferenter Stoffe.

Wenn nun auch Ziller selbst wiederholt darauf aufmerksam macht, dass man nicht die Stellung des Gesinnungsunterrichts als eine Tyrannis auffassen solle, — wenn er auch erklärt, „dass der Konzentrationsstoff als Leitfaden für alles ausserhalb der Gesinnungssphäre Liegende nur soviel als möglich Weisungen, Richtpunkte für die Auswahl aus dem reichen bunten Material von Erfahrung und

---

[1]) Encykl. S. 70. [2]) Allgem. Päd., S. 245. [3]) S. 292. [4]) S. 293.

Umgang darbieten müsste, damit sich der Unterricht nicht ins Unbestimmte verliere", so haben sich doch sehr viele, „durch die Dunkelheit und Verworrenheit des Seminarbuches irre geführt", wie einst Rich. Staude[1]) „die Ansicht gebildet, dass mit der Zillerschen Konzentration die völlige Determination der Nebenfächer durch den Gesinnungsunterricht nach Rangordnung, Inhalt und Form gemeint sei". In der That haben sich diejenigen Massnahmen gemehrt, welche an die Stelle einer inneren Verbindung eine äusserliche Aneinanderfesselung setzen. Wie eine Verzerrung der Konzentrationsidee erscheint es doch, wenn z. B. Dr. Reinerth im Anschluss an die unterrichtliche Behandlung der Weidetiere Abrahams von der „Schafgarbe" gesprochen wissen will, oder gar in der Zeitschrift „Praxis der Erziehungsschule" für ein Rechnen mit alttestamentlichen Massen, z. B. mit Eierschalen, plädiert wird. Da spürt man nichts mehr von der Wahrheit der Willmannschen Worte: „Es muss der jedem Gebiete eigene Bildungswert und das für jedes geltende Gesetz des Forschritts bei jener Anlehnung — der ethisch indifferenten Stoffe an die ethischen — bewahrt bleiben";[2]) — und: „Studien und Übungen, welche den Geist sammeln und vertiefen, stehen auch ohne durchgängig durchgeführten materiellen Zusammenhang mit den ethischen Stoffen im Dienste der Konzentration".[3])

Das ist im Sinn und Geist Herbarts gesprochen, der sich äussert: „In Ansehung der verschiedenen Arten der menschlichen Kultur kann man nur fordern, dass keine der anderen hinderlich sei, sondern jede die andere in der Ausübung fördern und ergänzen, dass im Leben alle zusammenwirken sollen. Dieses Zusammenwirken aber muss aus ihrem Zusammensein von selbst hervorgehen; denn keine . . . ist der andern untergeordnet, keine ist bestimmt, den übrigen zu dienen. Jede ist Zweck an sich".[4]) Herbart ist eben Gegner der hegemonischen Konzentration. — — Anders stellt er sich zur

succesiven Konzentration. Bei Gelegenheit einer Rezension knüpft er an die Bemerkung: „Eine nicht unpädagogische Idee war, dass immer ein Gegenstand zur Hauptsache gemacht wurde" — die Notiz: „Rezensent ist überzeugt, dass dies zwar nicht durchweg, aber in manchen Punkten der einzig mögliche Schlüssel zu einer richtigen Zeiteinteilung des Jugendunterrichtes ist".[5])

Daher ergänzt er in späteren Jahren die lange vor der angeführten Kritik geäusserte Meinung: „Unter den vorhandenen Lehrfäden soll nicht eben das Frühere geendigt sein, ehe das Spätere anfängt; nur die Perioden werden einander folgen müssen, da jedes

---

[1]) XIII. Jahrbuch des V. f. w. P. [2]) Didaktik S. 203. [3]) Ebenda, S. 203. [4]) I, 365. [5]) II, 238.

Einzelne sich im Gemüt vorzugsweise geltend macht; und jedes bedarf einer solchen Periode, um sich festzusetzen"[1]) — dahin:

„Die Lehrgegenstände müssen abwechseln, damit jeder seine zusammenhängende Zeit finde. Nicht allen kann ein ganzes Semester eingeräumt werden; man muss oft kürzere Zeiträume ansetzen".[2])

Das Mindestmass dessen, was Herbart in dieser Hinsicht fordert, ist: „dem nämlichen Studium täglich eine Lehrstunde"[3]) zu widmen. O. Frick steht der succesiven Konzentration ebenfalls sympathisch gegenüber; er sagt: „Die grosse Erleichterung, welche in einer planmässigen Folge von Lehrgegenständen liegt, sei es, dass ein Gegenstand mit dem anderen wechselt, oder einer den andern ganz ablöst, wird gegenwärtig in den sogenannten Lehrplänen leider so gut wie gar nicht benutzt".[4])

Stoy meint auch, dass ein Objekt nach bestimmter Zeit einem neuen weichen müsse; er verlangt, für das Neue auf längere Zeit ein Übergewicht".[5]) Hauschild huldigt dem Grundsatze: „Eins nach dem Andern! Jeder Lehrgegenstand ist in sich zu konzentrieren, ist eine gewisse Zeit lang als Hauptsache zu behandeln. Nach seiner Erledigung tritt ein anderer als Hauptsache ein, der erste aber wird, indem er nur noch weiter ausgebaut wird, zur Nebensache".[6]) Auch Kern tritt für ein — die Einseitigkeit trotzdem vermeidendes Nacheinander an Stelle des Nebeneinander ein (Grundriss, § 31). Aber am entschiedensten und zugleich in der genaueren Ausführung gelungensten Weise befürwortet die succesive Konzentration ein ungenannter Verfasser (Dr. Panitz?), dessen Ausführungen sich in folgende Sätze zusammenfassen: „Es gilt, einen Unterrichtsplan herzustellen, durch welchen einer Zersplitterung der Kraft des Zöglings vorgebeugt und zugleich vermieden wird, dass der Unterricht ein zusammenhangsloses Aggregat verschiedener Fächer sei. — Das erstere lässt sich unserer Ansicht nach nur dadurch erreichen, dass ein Teil der Unterrichtsfächer anstatt neben-, nacheinander betrieben wird, dass man also nicht länger von den 12—16 Unterrichtsgegenständen, die man für den Schüler bereit hält, ihm successive, wie seine Kraft wächst, eins zulegt, bis endlich in der Prima die ganze Summe in glücklicher Schwebe auf den Schultern der balancierenden Schülers ruht (entnommen aus „Kühner, Bemerkungen über Vereinfachung des Unterrichtes in den Realschulen, 1845") und nicht einzelne Fächer sich mit zwei Stunden, hie und da sogar mit einer, mühsam durch den ganzen Kursus hindurchschleppen lässt". „Was insbesondere die fremden Sprachen betrifft, so würden wir in Bezug auf sie nur verlangen, dass sie nacheinander begonnen und auch

[1]) I, 447. [2]) II, 573. [3]) II, 447. [4]) Lehrproben, 91. [5]) Encyklop. §. 32, 1. [6]) Nach: A. Richter, Konz. im Unterr. — 65.

später jede derselben periodisch abwechselnd mehr in den Vordergrund gestellt würde und dann wieder bis auf die Übung zurücktrete". „In Bezug auf Geographie nnd Geschichte, sowie auf die naturhistorischen Disziplinen würden wir als höchste Aufgabe die Herstellung eines derartigen Zusammenhanges bezeichnen, dass sie wechselweise nacheinander sich organisch einfügten".

Nach dem Gesagten findet die hegemonische Konzentration keine Gnade vor Herbarts Augen; dementsprechend muss auch über die tyrannisierende Konzentration ein Verwerfungsurteil gefällt werden.

Dagegen befreundet sich Herbart mit den Forderungen der konföderierenden und der succesiven Konzentration; diese beiden können in der That nebeneinander bestehen: Zwei grosse Lehrgebiete, nämlich eins der Teilnahme und eins der Erkenntnis, welche in sich geschlossene Ganze darstellen, — deren einzelne Teile wechselweise in der Kultivierung bevorzugt werden.

IV. Konzentrationsprinzip und Lehrverfahren.

Bis jetzt ist die Arbeit dem Konzentrationsgedanken nachgegangen auf manchem Hauptweg und manchem Seitenpfad; es hat sich gezeigt, dass gar manche der Ausdeutungen, so sehr sie auch als eine Erscheinung aus neuester Zeit gepriesen wird, schon zur Zeit Herbarts auf den Plan getreten war, wenn auch in anderem Gewande; — die eine ward von Herbart freudig begrüsst und in den Kreis seiner Theoreme aufgenommen; eine andere wurde nur mit gewissem Vorbehalt zugelassen; wieder eine andere ward schroff abgewiesen; mancher Erscheinen ward von ihm erwartet. Aber all' diese Interpretationen der Konzentrationsidee, so verschieden sie sich auch geberden, so unterschiedlich sie sein mögen an Grösse und Bedeutung an Motiviertheit und Brauchbarkeit, — sie bilden (soweit sie ins Gebiet der Methodik gehören) doch eine zusammengehörige Gruppe, geschart um den Gedanken an den Lehrplan. Sie zeigen, was die Organisation des Lehrstoffes leisten soll oder kann, um einem Ineinanderflechten der Vorstellungen zur rechten Zeit den rechten Stoff zur Verfügung zu stellen; jedoch sie können den durch die psychologische und die ethische Konzentration geforderten organischen Zusammenschluss aller Bewusstseinsmomente nicht verbürgen; — das Verknüpfen und Verweben ist nicht Sache des Lehrplans, sondern Aufgabe des Lehrverfahrens.

Der Lehrplan sorgt
für die Bereitschaft, für die objektive Harmonisierung,
das Lehrverfahren aber
für organische Verknüpfung, — für die subjektive Verschmelzung der Lehrstoffe.

Daraus ergiebt sich der dem Ausdruck „disziplinierende Konzentration" innewohnende Gedankengehalt.

Welche Forderungen ergeben sich aus demselben für das Lehrverfahren?

Herbart kennt für das Lehrverfahren nur ein Gesetz, nämlich, dass sich im kleinsten, wie im grössten Gliede des Lehrganzen der Wechsel zwischen der (das Einzelne klar schauenden) Vertiefung und der (die erfassten Vorstellungen einigenden) Besinnung in Gestalt der vier Stufen „Klarheit, Assoziation, System, Methode" offenbaren müsse.*)

Dementsprechend unterscheidet Herbart nicht nur innerhalb einer Lektion, sondern auch innerhalb des Lehrplans bestimmte Abschnitte.

Auf der Unterstufe
wird die Klarheit des Einzelnen zur Hauptsache;
auf der Mittelstufe
handelt es sich vorzugsweise um Verknüpfung der Vorstellungen zu Reihen;
auf der Oberstufe
tritt hierzu Systematisierung der Gedanken.

Jene dienen der Vorbereitung, diese dient der schliesslichen Verwirklichung der im Terminus „disziplinierende Konzentration" enthaltenen Forderungen.

Einen bedeutsamen Hinweis giebt Herbart für die Ausgestaltung der zweiten Lehrstufe; er meint, dass aus der endlosen Reihe der möglichen Verknüpfungen vom Lehrer diejenigen für den Unterricht auszuwählen seien, welche den Zögling darauf vorbereiten, dass er einst selbstthätig an seiner Fortbildung zu arbeiten vermag. Damit ist die Anübung der Methode, Begriffe und Gesetze zu bilden, als ein Zweck gesetzt. — Dazu stimmt, was Herbart in bezug auf den Geschichtsunterricht einmal sagt; für diesen setzt er als Lehrstoff für die Unterrichtsstufe denjenigen Teil der Geschichte, welcher an die Lektüre angeschlossen werden kann (Stufe eindringlichster Klarheit); der folgende Geschichtsunterricht hat dann die Aufgabe, dem Schüler „gleichsam die Formen aller Geschichte darzureichen" (Stufe der Verknüpfung von Thatsachen zu evidenten Gesetzen).

Als passendste Form für das Lehrverfahren der Oberstufe erkennt Herbart den zusammenhängenden Vortrag und die Wiederholung an.

Hier wird dann das Mannigfaltige unter verschiedene Gesichtspunkte, — hier werden die Anschauungen unter logische Begriffe, — die Thatsachen unter Gesetze, — die Kenntnisse unter Erkentnisse gesammelt.

Dann aber folgt ein Aufsteigen zu höheren Begriffen, zu Kategorien, — zu umfassenden Gesetzen, zu Axiomen, — zu Grundsätzen, zu Prinzipien, — natürlich alles nur soweit, als der jugendliche Geist gehen kann und darf.

*) Vergl.: R. Schubert, Herbarts Anschauungen über den Zusammenschluss der Unterrichtsergebnisse. — Deutsche Schulpraxis, 1896, No. 3.

Lindner vergleicht die Konzentration der Lehrfächer mit der Verzweigung und Verästelung eines Baumes; — das Konzentrationsprinzip in seiner Anwendung auf das Lehrverfahren kann man darstellen unter dem Bilde eines Flusssystems: Aus ungezählten Quellen entrieseln die Rinnsale der täglichen Erfahrnng; zwischen sorgsam ummauerten Ufern fliessen die künstlich über die Erde gehobenen Mengen des Unterrichts; sie vereinigen sich, je länger, desto mehr zu kleinen, dann zu grösseren und immer grösseren Flüssen, bis sie alle zusammenmünden in den gigantischen Strom einer ruhig dahingleitenden Weltanschauung.

Dass dieses letzte Ziel jenseits der Arbeit des Schülers liegt, — wem sollte dies zweifelhaft sein? — Und doch kann die Schule schon viele der vorher nötigen Vereinigungen veranstalten, kann Gräben anlegen, damit in den Räderwerken des Könnens die Wasserkraft nicht fehle, — kann endlich für viele der späteren Vereinigungen die nötige Abdachung schaffen, kann gleichsam das Gelände für den endgiltigen Zusammenfluss gestalten.

So hat auch Herbart den Zusammenschluss der Vorstellungen verstanden. Er spricht vom Zusammenschliessen einzelner klar erfasster Vorstellungen zu Gruppen und von einem Vereinigen solcher Gruppen „in eine höhere Besinnung." Dann aber äussert er: „Es giebt aber über der höheren Besinnung noch höhere und so fort unbestimmt aufwärts bis zur allumfassenden höchsten, die wir durch das System der Systeme suchen, aber nicht erreichen. Auf alles dies muss die frühere Jugend Verzicht thun. Sie ist immer in einem Mittelzustande zwischen Vertiefung und Zerstreuung. Der frühere Unterricht bescheide sich, das, was man im höhern Sinne System nennt, nicht geben zu können; er schaffe dagegen desto mehr Klarheit jeder Gruppe; er associiere die Gruppen desto fleissiger und mannigfaltiger, und sorge, dass die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmässig geschehe."[1])

Das entstehende Gedankengewebe aber kennzeichnet Herbart also:

„Im System hat jeder Punkt seine bestimmte Stelle; an dieser Stelle ist er mit andern Punkten, die zunächst liegen, zunächst verbunden, aber auch von anderen, entfernteren Punkten um eine bestimmte Distanz getrennt und mit derselben nur durch bestimmte Mittelglieder verbunden."

Und er verlangt, es solle durch Übung dahin gebracht werden, dass der Zögling imstande sei, „von jedem Punkte ausgehend, zu jedem anderen, vorwärts oder rückwärts oder seitwärts die Gedanken zu bewegen."[2])

---

[1]) I, 406. [2]) II, 536.

All diese Gedanken hat H. Kern aufgenommen und weiter ausgeführt; er meint: „Die einzelnen Gruppen bilden wieder Elemente zu höheren Gruppierungen, bis die relativ höchste Gruppierung vollendet und ins gesamte Denken des Zöglings innerer Zusammenhang und System gebracht ist," — und fordert: „Der erziehende Unterricht hat die gesamten Vorstellungen des Zöglings in Reihen zu ordnen und diese Vorstellungsreihen miteinander zu einem möglichst verschlungenen Ganzen zu verweben, sodass von jeder Vorstellung eine leichte und sichere Gedankewegung nach allen Seiten und zu jeder anderen Vorstellung stattfinden kann." (Grundriss, § 28).

Aber während dies bei Kern nur eine Seite des Konzentrationsgedankens darstellt, wird es bei Willmann zur Hauptsache; denn dieser führt aus: „Die Konzentration zum Prinzipe machen, heisst uns nicht, den einen Lehrgegenstand von dem andern abhängig machen, — nicht, von dem einen die Aufgaben für den andern hernehmen und so den Aufbau aus seinen eigentümlichen Elementen verkümmern; es heisst uns vielmehr: hinarbeiten darauf, das in der Seele vereinzelt Stehende zusammenzuführen, das Auseinanderfallende zu verknüpfen; es heisst uns, Wege suchen zwischen verschiedenen Lehrgegenständen, Gruppen des Lehrstoffs zu bilden, die übergreifen von einer Disziplin zur andern, damit von jedem Punkt des Wissens aus Verbindungen mit anderen hergestellt werden.*)"

Weiter ausgesponnen und zu einer scharfen Polemik gegen Ziller und seine Schule ausgestaltet hat diese Gedankenreihe Muthesius.*)

Im allgemeinen gehören die zusammengestellten Äusserungen Herbarts über die Verknüpfung und Verwebung der Vorstellungen, hergestellt mit Hilfe des rechten Lehrverfahrens, zum eisernen Bestand der Didaktik.

Wenn Stoy verlangt, dass die — von Ziller als „formal" bezeichneten — Stufen der Unterrichtsarheit: „Klarheit, Assoziation, System und Methode" nicht nur im Kleinen, sondern anch in der ganzen Weite des Lehrplans zur Geltung kommen sollen,*) — wenn Kern folgende Dreiteilung vornimmt:

1. Klarheit des Einzelnen,
2. Verknüpfung der Vorstellungen zu Reihen,
3. Verflechtung der Reihen zu einem Gedankengewebe, —†)

wenn Kármán folgende Stufenreihe aufstellt:

zuerst „die Vertiefung in die einzelnen Thatsachen, die klare Anschauung des Einzelnen im Menschen- und Naturleben;

---

*) Willmann, Päd. Vorträge; S. 117.

**) Muthesius, Beiträge zur Konzentration des Unterrichts in der Volksschule, — Kirchen- und Schulblatt; Weimar, 1887; S. 391.

***) Stoy, Pädagogische Bekenntnisse; II. (Altes und Neues), 1845; S. 12.

†) Kern, Grundriss, 1887, § 28.

alsdann „mehr die begriffliche Fixierung, eine klassifizierende, ordnende Verknüpfung des Thatsächlichen;“

zuletzt „das Bewusstsein der gesetzmässigen Bedingtheit aller historischen, sowie natürlichen Erscheinungen, —[1])

so segeln sie alle im Herbartschen Fahrwasser.

Wenn A. Richter die Wiederholung als „die passendste Form, unter welcher ein Gegenstand mit dem andern in Beziehung gesetzt wird[2])“, bezeichnet und

wenn Henrich diesen Gedanken zu einem langen Aufsatze ausspinnt,[3])

so können sich beide auf Herbart berufen.

Wenig beachtet dagegen ist der Gedanke Herbarts,dass sich die Auslese der vorzunehmenden Verknüpfungen zu richten habe nach dem Ziele: Der Schüler soll „einst vielseitig an seinem Gedankengebäude arbeiten“ können.

Wenn Ambros den pädagogischen Takt zum obersten Richter ernennt für die Auswahl der Assoziationen,[4])

wenn H. Schiller denjenigen Verbindungen das Wort redet, welche „sittlich bildend wirken“ können, und wenn er als besonderes Kriterium für gelungene Verflechtungen deren Natürlichkeit und Ungezwungenheit hinstellt,[5])

so erreichen sie die Anschauungen Herbarts nicht.

Anders M. Engel! — Dieser stellt es als Aufgabe des Unterrichts hin, derselbe solle dem Schüler die Methode der Anschauungsbildung zu eigen machen, solle ihm „das Instrument der Selbstbildung“ übermitteln.[6])

Den höchstmöglichen Zusammenschluss der Vorstellungen des Zöglings zu erzielen, ist nach Willmann[7]) und Kármán[8]) nur möglich, wenn der gesamte Unterricht in eine „philosophische Propädeutik“ gipfelt; damit wiederholen sie eine Forderung Herbarts, der in der „Einführung in die Philosophie“ den „Schlussstein des Unterrichts“[9]) erblickt.

Herbart kennt aber noch eine andere Art der Verknüpfung Er sagt: „Hat nun der Unterricht die Erfahrung zur Naturkenntnis erweitert, hat er den Umgang zur Aneignung des allgemeinen In-

[1]) Kármán, Beispiel eines rationellen Lehrplans für Gymnasien. Halle, 1890, S. 5. [2]) A. Richter, Konzentration des Unterrichts; 1865. [3]) E. Henrich, Die Konzentration und ihre Pflege durch Wiederholung. Deutsche Schulzeitung, 1886. S. 529. [4]) Karl Ambros, Die Mittel der Bildung nach Grundsätzen der Konzentration. 1881, S. 27. [5]) Dr. Herm. Schiller, Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasiallehrplans unter Voraussetzung der bestehenden Lehrverfassung. Halle, 1890, S. 20. [6]) Konzentration des Unterrichts, Allgem. Deutsche Lehrerzeitung. 1884, Nr. 8 u. 9. [7]) Willmann, Didaktik II, § 54. [8]) Kármán, a. a. O. S. 29. [9]) I, 452.

teresses der Menscheit erhöht, — hat er beide in der Religion verknüpft, so ist alsdannn und nur alsdann dem pädagogischen Zwecke Genüge geleistet".[1])

Hier also kommt das scheinbar vergessene religiöse Interesse zur Geltung; das gehörige Zusammenwirken der Studien tritt in Gemeinschaft mit dem Religionsunterricht.[2])

Wenn Herbart auch äussert, dass die Religion das irdische Dunkel nicht ganz zu erhellen vermöge, so betont er doch hart daneben, dass das, was sie schafft, unschätzbar und auf keine andere Weise zu ersetzen sei.[3])

Herbart ruft die Philosophie zum Zeugen auf, dass kein Wissen im stande sei, die Zuversicht des religiösen Glaubens zu überflügeln.

Die Religion dient ihm nicht nur als Unterstützung des Gebrechlichen und des Strauchelnden, sondern als Befreier von einer Last, als unmittelbare Erheiterung,[4]) als Ruhepunkt der Gemüter; er sieht in ihr „das Steuer des Lebens" für die besseren Menschen, die aber minder im Denken geübt sind, für die sie darum als Stellvertreter der Spekulation und des Geschmackes dasteht;[5]) und neben diesem moralischen Eindruck verbürgt er ihr noch einen ästhetischen, der ihr so wesentlich sei, dass, wenn sie nicht ästhetisch wirken solle, sie auch garnicht moralisch wirken könne.[6])

Und dennoch ist für ihn die Religion kein Unterrichtsfach wie jede der andern Schulwissenschaften; vielmehr soll sie über allen Unterrichtsfächern schweben, soll die kontemplative Verklärung aller bilden. Wenige religiöse Betrachtungen gehören nach Herbart in die Schule; sie sind nicht an gewisse Stunden zu knüpfen, sondern müssen da, wo sich das allgemein menschliche Bedürfnis hervordrängt, im Anschauen zur unendlichen und unerforschlichen Vorsehung Befriedigung und Stärkung zu suchen, diesem Drange entgegenkommen. Wie aus dem Gregorschen Berichte[7]) und noch mehr aus den noch ungedruckten Seminarberichten hervorgeht, knüpfte Herbart seine Morgenandachten, die nicht mit den vorgeschriebenen Religionsstunden zu verwechseln sind, an Unterrichtsergebnisse an; einmal feierte er, rückblickend auf die tags zuvor behandelten Geschichtsbilder, die Gottheit als die Trägerin des grossen, gigantischen Schicksals, welches den Menschen erhebt, wenn es den Menschen zermalmt; — ein anders Mal erinnerte er an die in der Naturgeschichtsstunde behandelte Ameisenorganisation oder an die Majestät des Sternenhimmels, um die Zöglinge zu erfüllen mit andächtiger Bewunderung der Weisheit des Höchsten; wieder ein anders Mal schöpfte er Trost aus der Gottesidee, indem er im Anschluss an ein besprochenes Gedicht den

---

[1]) II, 522. [2]) II, 549. [3]) Encykl. § 32. [4]) Encykl. § 43. [5]) I, 451. [6]) Encykl. § 47. [7]) II, 28.

Gedanken interpretrierte, dass der Menschen gutes Wollen trotz der scheinbaren Misserfolge einen — von uns oft unerkannten — Erfolg habe. Wäre diese Methode nicht durch neuere Funde als eine Schöpfung Herbarts erwiesen worden, man hätte dieselbe nach seinen Werken konstruieren können.

Die am häufigsten zitierte Äusserung Herbarts über den Religionsunterricht befindet sich in dem bedeutsamen „Gutachten“: „Es folgt nicht, dass man dasjenige, dem man weniger Zeit anweist, für eine Nebenwissenschaft halte, und als solche behandelt wissen wolle. Wie — wenn jemand den verschiedenen Geräten und Besitztümern, die sich in einem Hause befinden, die Grösse des Platzes nach ihrem Werte bestimmen wollte? — Wie viel Raum müsste alsdann wohl das Geschmeide einnehmen? — Aber die edlen Steine würden sich weigern, so viel Platz auszufüllen. Es ist einmal ihre Art, dass ihre ganze Kostbarkeit sich in einem sehr kleinen Raum konzentriert. Nicht anders kann ich von der Religion urteilen. Ich weiss und erkenne es an, dass dieselbe den tiefsten Grund und einen der frühesten Anfänge der menschlichen und schon der kindlichen Bildung ausmachen muss, ohne den alles andere eitel ist, — dass aber jede Himmelsleiter mit genau abgezählten Sprossen, die man methodisch eine nach der anderen besteigen soll, untauglich ist, um das universelle Bedürfnis der Religion zu befriedigen, — dass die wahrhaft Religiösen oftmals äusserst wenige Glaubensartikel haben, und dass diejenigen, welche aufs schärfste untersuchten, aussagen: was man von der Religion wissen, folglich im eigentlichen Sinne lehren und lernen könne, das ziehe sich aufs allerengste in einige sehr einfache Unterstützungsgründe eines vernünftigen Glaubens zusammen“.[1]) Also:

Wenige und kurze, aber eindringliche Religionsbetrachtungen; — frühzeitiges Erfüllen des Gemütes mit frommen Gedanken und Gefühlen; — Vermeidung der Grübeleien und Difteleien, ja der Dogmen überhaupt!

Diesen letzten Gedanken spann Herbart schon, als er seine Allgemeine Pädagogik schrieb und zu dem Schlusse kam, dass der Pädagog die Neigung, über religiöse Dinge zu reflektieren, nicht nur nicht zu fördern, sondern zu bekämpfen habe; er sagt: „Nun hat aber alle Religion „eine Neigung, selbst in die Speculation hineinzugreifen, und sich in vornehmen Dogmen auszubreiten. Bei einem in vielseitiger Bildung begriffenen Gemüt unterlässt diese Neigung gewiss nicht, sich zu regen. Alsdann ist es Zeit, ein ernstes Wort zu reden: von den vergeblichen Versuchen so vieler reifer Männer aller Zeiten, hier feste Lehrsätze zu finden; von der Notwendigkeit, für diese Gegenstände erst das Ende aller speculativen Vorübungen

---

[1]) II, 24.

zu erwarten; von der Unmöglichkeit sich ein verlorenes religiöses Gefühl plötzlich mit der spekulativen Überzeugung zurückzugeben; von der Einstimmung der uns umgebenden Naturordnung in die nie abzuweisenden Bedürfnisse, welche die Schauspiele der menschlichen Abhängigkeit in uns erzeugen, und wodurch Religion auf dem Boden der Teilnahme festgewurzelt ist“.[1])

Und nie ist Herbart von dem Prinzipe, satzungslose Religion zu pflegen, abgekommen; die Verfechter der konfessiosnlosen — nicht religionslosen! — Volksschule könnten aus seinem Arsenal das tauglichste Rüstzeug entleihen. Er hat sich auch die Frage vorgelegt, wie denn dann die Einführung in die Sonderkirche, die Erklärung der Partikularsymbole zu erfolgen habe. Er weist diese Aufgabe dem Geistlichen, der ja zugleich Schatzhüter des Dogmas ist, zu und redet der Toleranzidee das Wort: „Die Konfirmation entspricht einer besonderen kirchlichen Konfession, das Abendmahl hingegen einer allgemeinen Verbrüderung aller Christen. Der tiefen Gemütsbewegung, welche mit dem ersten Gange zum Abendmahle verbunden ist, kommt es zu, über das Gefühl der Trennung von Andersdenkenden einen Sieg zu erringen, besonders, da an die Zulassung zum Abendmahle schon die allgemeine Bedingung des ernsten sittlichen Strebens geknüpft ist, welche also auch als erfüllt von den Andersdenkenden vorausgesetzt wird, sofern sie an der gleichen Feier teilnehmen dürfen“.[2])

Was also viele für die Schule erstreben, dass sie auf dem Fundamente der Heilsgeschichte ein Dogmengebäude als Pharus im Meere Lebens errichten möge, das ist nicht Herbarts Ziel, der immer sich bemühte, „ein Mensch zu sein, dem nichts Menschliches fremd ist, der durch die Maske der anderen Religion, des anderen Volkstums, des anderen Standes immer wieder das Menschliche erkennt, hervorsucht, liebt und ehrt“.[3])

Der Gedanke Herbarts, im Religionsunterricht den Brennpunkt der gemütlichen Erregungen im Schüler zu sehen, ist nur von M. Engel in die Darstellung des Konzentrationsprinzips aufgenommen worden. Er sagt:

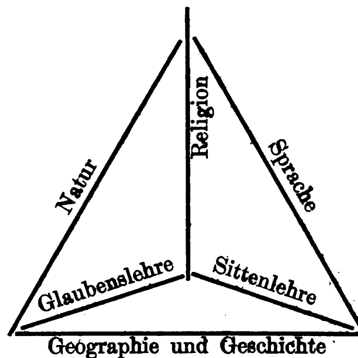
„Die Konzentration des erziehenden Unterrichts ist [also] nicht ein Accidens, sondern ein wesentlicher Charakter desselben; sie ist nicht eine willkürlich ersonnene Zuthat zum Unterrichte, sondern eine logische Konsequenz aus dem Zwecke des Unterrichts und der natürlichen psychischen Entwicklung; sie erstreckt sich nicht auf wenige Unterrichtsfächer, sondern auf alle und ist abhängig von der Organisation des gesamten Unterrichts; sie besteht nicht bloss darin, dass in der Seele des Zöglings Anschauungen als Anknüpfungspunkte

---

[1]) I, 424. [2]) II, 611. [3]) Worte Spielhagens („Was will das werden“).

für die weitere geistige Entwicklung angelegt und allgemeine Gesichtspunkte für die Beurteilung und für die Beherrschung der Erscheinungsmassen herausgebildet werden, sondern dass auch der Unterrichtsstoff nach seiner Verwandtschaft und seinem kausalen Zusammenhange sich zusammenschliesst und in Verbindung tritt mit dem durch die Erfahrung und den Umgang gewonnenen Gedankenkreise, und dass endlich der gesamte Unterricht immer auf einen Punkt zusteuert, den Schwerpunkt der sittlich-religiösen Bildung, dass der Mensch immer Gott vor Augen und im Herzen habe, damit er in keine Sünde willige, noch thue wider Gottes Gebot."

Darum lässt sich die Konzentration bildlich in folgender Weise darstellen:



In diesen Sätzen finden Herbarts Anschauungen bezüglich der durch das Lehrverfahren zu verwirklichenden Konzentration des Geistes einen knappen Ausdruck. — —

Aber an einer Thatsache darf auch nicht vorübergegangen werden, dass nämlich Herbart nichts weiss von einer „zentralen Stellung der vaterländischen Welt" im Unterrichte; er erträumt einen „europäischen Patriotismus", dem „alle Spaltungen als unglückliche Spaltungen des Parteigeistes" erscheinen müssten.

Hier ist Willmann (Didaktik, S. 198) auch dem Meister nicht treu geblieben; und Schiller stellt es als grössten Vorzug seines vereinfachten Lehrplanes für Gymnasien hin, dass „bei demselben auf der obersten Stufe die errungenen Kenntnisse und Belehrungen ausmünden in das eigene Volkstum und die eigene Zeit" (Einf. Gestaltung, S. 125).

Zusammenfassung.

Ein zusammenfassender Blick auf die Interpretationen des Konzentrationsgedankens, sowie auf die Parallelstellen aus Herbarts Werken lehrt folgendes:

I. Ablehnend verhält sich Herbart

a. gegenüber der homöopathischen und chirurgischen Konzentration, welche er nicht in Einklang bringen kann mit den Grundgedanken seiner Didaktik: „Der Unterricht erzeuge gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses," —

b. gegenüber der dynamischen Konzentration, weil er die Ansicht verneinen muss, nach welcher es eine über der Gesamtheit der Unterrichtsfächer schwebende formale Geistesbildung giebt, —

c. gegenüber der konfusen Konzentration, weil er jedes Unterrichtsfach als ein Gebiet menschlichen Denkens und Empfindens ansieht, innerhalb dessen eigenartige (interne) seelische Vorgänge angeschlagen werden und in ihrer Weise ausklingen müssen, —

d. gegenüber der hegemonischen und der (diese ins Extrem treibenden) tyrannisierenden Konzentration, weil er keiner Sphäre menschlicher Geistesarbeit das Recht zugestehen kann, dominierend aufzutreten, so lange die Entwickelung des jugendlichen Geistes nicht einen gewissen Abschluss gefunden, der Zögling nicht zu einer Art Überblick über sämtliche Gebiete menschlichen Denkens und Strebens gelangt ist, innerhalb deren sich später einmal sein Interesse bethätigen kann.

Und doch wahrt Herbart den zuletzt gekennzeichneten Standpunkt entschiedener Koordinierung aller „Wertgebiete" nicht völlig; er gesteht dem moralischen Zwecke des erziehenden Unterrichts einen bedeutenden Vorrang zu.

Ablehnend verhält sich Herbart auch gegenüber jener Methode, die alles „auf eine Spitze stellen" möchte, alles und jedes von einem einmal gefassten Axiom aus (gleichsam von oben herab) entscheiden zu müssen glaubt; er fordert vielmehr dass man das Einzelne für sich „Stück für Stück" und „mit einer

gewissen Geschmeidigkeit des Denkens“ untersuchen solle, wie er überhaupt in der Erziehungspraxis den Korrektor der Theorie erblickt; darum kehren auch häufig in seinen Werken Äusserungen wieder wie: „Hier scheinen die erfahrensten Pädagogen der Erfahrung noch zu bedürfen“.

II. Zustimmend verhält sich Herbart gegenüber der psychologischen und ethischen, der kompensierenden, der konföderierenden und successiven, sowie der disziplinierenden Konzentration.

Bezüglich der psychologischen und ethischen Konzentration ist zu bemerken, dass Herbart das Gleichgewicht der Unterarten des Interesses sehr scharf betont,

dass aber einmal der Gedanke an den ethischen Endzweck der Erziehung sich durch alle didaktischen Erwägungen hindurchzieht, heimlich die einzelnen Reflexionen dirigierend, sodass die Pflege der Interessen nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zur Ausbildung der „Tugend“ im Menschen erscheint,

und dass Herbart zum andern den harmonischen Zusammenklang aller seelischen Regungen fast durchgängig bedingt meint von der Reinheit der klar bewussten Vorstellungen und dabei zumeist die Obertöne der Stimmung, des Unbewussten im Menschen überhört.

Bezüglich der kompensierenden Konzentration ist zu sagen,

dass Herbart die Aufgabe des Unterrichts eng umgrenzt, auf die Ausbildung des Innenlebens beschränkt, sodass er nur die Wissenschaften als Unterrichtsstoff gelten lassen kann,

dass er zur Verhütung der Einseitigkeit (welche bedingt sein kann in der Individualität, in der dem Unterrichte vorausgehenden oder während seines Verlaufes auftretenden Einflüssen von seiten der Erfahrung und des Umganges) zunächst eine genaue Analyse des gesamten kindlichen Innenlebens und sodann einen den „synthetischen Unterricht“ vorbereitenden und ihn begleitenden „analytischen Unterricht“ fordert,

dass er das Verlangen nach gleichschwebender Vielseitigkeit des Interesses zur Norm für das jederzeitige Nebeneinander der Unterrichtsstoffe erhebt.

Für die Ausgestaltung des Lehrplans besonders wichtig ist Herbarts Stellung zur konföderierenden und successiven Konzentration.

Den gesamten Unterrichtsstoff gliedert er, seiner Gruppierung der Interessenklassen entsprechend, in zwei Hauptgebiete, deren jedes ein in sich abgeschlossenes Ganze darstellen soll: Das Gebiet der Erfahrung und dasjenige des Umganges.

Innerhalb eines jeden Gebietes wieder kommt es Herbart nicht auf die Vollzähligkeit der Fächer zu jeder Zeit an, sondern auf das Vertretensein sämtlicher Unterarten des Interesses; daher können bei ihm diejenigen Unterrichtsdisziplinen, welche demselben Hauptgebiete angehören, einander ablösen; jede einzelne kann für einige Zeit ausgeschaltet werden, wenn schon genügender Lehrstoff für die von ihr beeinflussten Interessengruppe vorhanden ist, dieselbe also beim Eingreifen aller Fächer ein Übergewicht erlangen würde.

Bezüglich der disziplinierenden Konzentration ist zu konstatieren,

dass Herbart einen zweifachen Zusammenschluss der Bewusstseinsmomente anerkennt:

einen logisch-systematischen und

einen imponderabel-kontemplativen.

Jener wird auf dem Wege der Intuition, Assoziation, Abstraktion und Systematisierung gewonnen,

dieser aber mit Hilfe erbaulicher Betrachtungen erreicht.

Dass seine Anschauungen nicht allgemeine Zustimmung, nicht allseitigen Beifall gefunden haben und finden können, — dieses Schicksal teilt Herbart ja mit allen grossen Pädagogen. Erklärlich wird dieser Umstand, wenn man berücksichtigt, dass an der Ausmeiselung der erwähnten Ideen dreierlei bedeutsam arbeiteten: Der Charakter der Zeit, — Herbarts philosophische Anschauungen, — seine individuellen Erfahrungen.

Aus dem rationalistischen und kosmopolitischen Zug der Geister jener Tage, sowie aus den unerquicklichen politischen Verhältnissen erklärt sich

einmal die Stellung Herbarts zur Religion, in der er — im Gegensatze zum verstandesmässigen Zerklittern der Glaubensmaterien — eine tiefinnerliche Herzenssache erkannte, die er als solche nicht gebunden wissen wollte an Dogma und Partei;

und zum andern erklärt sich daraus das Verkennen der Bedeutung des nationalen Momentes in der Erziehung, sowie die stark ausgeprägte Neigung zu einer Art Renaissance des Griechentums innerhalb der Gemüter.

Aus seinen Anschauungen über Philosophie und Psychologie erklärt es sich, dass Herbart, der alle Thätigkeit des Geistes auf den Mechanismus der Vorstellungen zurückführt, die geheimen Mächte des Unbewussten, Naiven im Menschen wohl nicht ignoriert — dazu stand sein pädagogisches Denken viel zu sehr unter dem Eindruck seiner Erfahrungen — dass er aber mit denselben nichts Rechtes anzufangen weiss, wenn auch einzelne dahin gehende Bemerkungen beachtenswert erscheinen.

Aus seinem Leben erklärt es sich, dass Herbart, der bestrebt war, „sich eine schuldlos reine Welt zu gründen in dieser rauh barbar'schen Wirklichkeit", — der die Rücksicht auf die Ungestörtheit der Wissenschaften höher stellte als ein energisches Eingreifen in die Händel dieser Welt (seine Verteidigung betreffs seines Verhaltens zum Vorgehen der „Göttinger Sieben" beweist dies), — der in seinem sittlichen Empfinden stark an die heitere Gemütsruhe eines Demokrit heranreichte:

in seinen Ratschlägen über die Erreichung des Erziehungszieles — „Charakterstärke der Sittlichkeit" — mehr die Anbahnung einer sich selbst geniessenden sittlichen Schöne als die Weckung eines kraftstrotzenden Wollens berücksichtigte.

Ebenso erklärt sich aus Herbarts Leben der individualistische Zug seiner Pädagogik; man merkt an den meisten Stellen, dass den sinnlichen Hintergrund seiner Erwägungen die Hofmeistererziehung vornehmer Stände bildet.

Nun bleibt noch, wie auch die vorliegende Arbeit zu zeigen suchte, eine Menge unvergänglicher, universeller Gedanken Herbarts übrig; teilweise sind dieselben schon Allgemeingut der Didaktik geworden, teilweise sind es noch ungehobene Schätze.

Herbart hat gelehrt, was er nach seinen Zeitverhältnissen, seinen Prinzipien und nach der ganzen Anlage seiner Persönlichkeit lehren musste; — er ist stes bestrebt gewesen, seine Anschauungen durch engeren Anschluss an die Erfahrung und an allgemeingiltige Grundsätze zu verbessern; — „er hat für sein System keinen Zwangskurs gefordert oder es auch nur in der Hauptsache für unfehlbar gehalten;" — „vierzig Jahre hat er aus freiem und uneigennützigem Interesse der Pädagogik ununterbrochen ein gut Teil seiner besten Kräfte gewidmet und ihr dadurch eine so hohe Wertschätzung und eine so beständige Huldigunng gewidmet wie wenige Philosophen und überhaupt Gelehrte ausserhalb der pädagogischen Kreise" (Dittes); — und mit dem ernsten, festen Streben nach Wahrheit und Klarheit hat er verbunden aufrichtige Bescheidenheit und neidlose Anerkennung fremder Verdienste.

Man mag über Herbart hinausgehen, — mag seine Forschungsmethode, seine Spekulationsweise beiseite legen, — mag seine Axiome verneinen und die sich daraus ergebenden Konsequenzen als nur zum Teil richtig anerkennen: Man wird ihm lassen müssen, was er von der Nachwelt selbst forderte: „Der Verfasser verlangt für sich nur das eine, worauf er sichern Anspruch hat, nämlich, dass man ihn den ernsten und redlichen Forschern beizähle"!

Und seiner Lehre darf man nachrühmen, dass sie vielfach pädagogisches Denken entzündete und entzünden kann.

Lebenslauf und Bildungsgang.

Ich, Gustav Rudolf Schubert, wurde am 2. Oktober 1866 in Waldheim im Kgr. S. geboren und bin ev.-luth. Konfession. Den Elementarunterricht empfing ich in der Volksschule zu Cranzahl im Erzgebirge. Von Ostern 1880 bis Ostern 1886 besuchte ich das Königliche Lehrerseminar zu Annaberg i. E. Sodann war ich als Hilfslehrer in Annaberg, als Vikar und als provisorischer Lehrer in Leipzig thätig. Nach bestandener Wahlfähigkeitsprüfung erhielt ich eine ständige Lehrerstelle in Gohlis-Leipzig.

Ostern 1891 wurde ich an der Universität zu Leipzig immatrikuliert, der ich nach Ablauf der Matrikel noch weitere zwei Jahre als Hörer angehörte.

Während meiner Studienzeit besuchte ich namentlich die Vorlesungen über Pädagogik, Philosophie, Geographie und Geschichte, gehörte auch mehrere Semester dem pädagogischen, sowie dem geographischen Seminar an.

Wenn ich mich auch allen meinen verehrten Herren Lehrern gegenüber zu grossem Dank verpflichtet fühle, so drängt es mich doch im besonderen, meinen Dank und meiner Verehrung Ausdruck zu geben, womit ich stets des Herrn Professors Volkelt, der mich bei meinen Arbeiten aufs gütigste unterstützte, gedenken werde.



